DOCUMENT RESUME

ED 033 470	EA 002 596
AUTHOR	Bressler, Marvin; Tumin, Melvin M.
TITLE	Evaluation of the Effectiveness of Educational Systems. Final Report. Volume II.
INSTITUTION	Princeton Univ., N.J.
Spons Agency	Office of Education (DHEW), Washington, D.C. Bureau of Research.
Bureau No	BR-6-2023
Pub Date	Apr 69
Grant	OEG-1-7-1062023-0164
Note	567p.
EDRS Price	EDRS Price MF-$2.25 HC Not Available from EDRS.
Descriptors	Classification, *Comparative Education, *Cross Cultural Studies, Curriculum, *Educational Objectives, Educational Problems, Educational Research, *Models, Primary Education, *Program Evaluation, Secondary Education, Values
Identifiers	England, France, Italy, Netherlands, United States, West Germany

Abstract

This report is the second volume of a study aimed at developing a cross-national model to estimate the effectiveness of primary and secondary schools in the United States and five European countries. The following articles are included: (1) "Educational Goals and Outcomes in England," (2) "Major Changes in French Education in the Twentieth Century," (3) "The Aims of Education in Western Germany: Their Manifestations and Social Determinants," (4) "The Aims, Values, and Content of Education as Manifested in the Curriculum in West German Schools," (5) "Educational Goals in Italy," (6) "Educational Goals in the Netherlands," (7) "On the Definition of Goals and the Classification of Outcomes," (8) "Educational Problems and the Situation of Educational Research in the Netherlands." Article (2) is in French, articles (3) and (4) are in German, and the remainder are in English. A related document is Volume I, EA 002 595. [Not available in hard copy due to marginal legibility of original document.] (MF)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

ED033470

EA 002 596

Best Copy Available

FINAL REPORT

Cooperative Research Project No. 6-2023

Contract No. OEG-1-7-1062023-0164

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Marvin Bressler and Melvin M. Tumin
in collaboration with
S. J. C. vanEyndhoven
E. Fitzner
Ettore Gelpi
Charles Geronomi
Johan Goudsblom
Joseph Majault
Bernd Stickelmann
and
William Taylor

and with contributions by
Iseli K. Krauss
Joseph Lennards
James H. McGregor
Anthony H. Smith
Jan S. Smith
and
Margaret M. Waldron

Princeton University
Princeton, New Jersey

In two volumes: Volume II
April 1969

U.S. DEPARTMENT OF
HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE

Office of Education
Bureau of Research

FINAL REPORT
Cooperative Research Project No. 6-2023
Contract No. OEG-1-7-1062023-0164

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Marvin Bressler and Melvin M. Tumin
in collaboration with
S. J. C. vanEyndhoven, E. Fitzner, Ettore Gelpi,
Charles Geronomi, Johan Goudsblom, Joseph Majault,
Bernd Stickelmann, and William Taylor
and with contributions by
Iseli K. Krauss, Joseph Lennards, James H. McGregor,
Anthony H. Smith, Jan S. Smith, and Margaret M. Waldron

Princeton University
Princeton, New Jersey

In two volumes: Volume II
April 1969

The research reported herein was performed pursuant to a grant with the Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Contractors undertaking such projects under Government sponsorship are encouraged to express freely their professional judgment in the conduct of the project. Points of view or opinions stated do not, therefore, necessarily represent official Office of Education position or policy.

U.S. DEPARTMENT OF
HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE

Office of Education
Bureau of Research

TABLE OF CONTENTS

VOLUME I

A. INTRODUCTION, METHODS, SUMMARY

1. Background of the Study

B. FINDINGS AND ANALYSIS

2. Education as a Social System: Functions, Structures, and Strains

3. Defining the Goals of Education: Requirements and Ambiguities

4. Establishing the Claims of Education: Requirements and Ambiguities

5. The Evaluation of the Effectiveness of Educational Systems: Some Problems

6. Cross-National Comparisons: Some Problems and Solutions

7. Alternative Models of Educational Systems and Their Evaluation
James H. McGregor

C. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

8. Toward Evaluation: Some Indispensable Elements in the Measurement of the Effectiveness of Educational Systems

D. APPENDICES

1. Aims and Outcomes of Education: A Selected Annotated Bibliography
Iseli K. Krauss

2. Evaluation of Educational Goals
Josepn Lennards

3. Problems in the Theory and Method of the Classification of Outcomes
Anthony H. Smith and Jan S. Smith

4. Case Study: The Application of the Bressler-Tumin Model of Educational Goals and Outcomes to Materials Published by the New Jersey Department of Education and the Princeton, New Jersey, Regional Schools
Iseli K. Krauss and Margaret M. Waldron

VOLUME II

5. Educational Goals and Outcomes in England
William Taylor

6. Major Changes in French Education in the Twentieth Century
Joseph Majault and Charles Geronomi

7. The Aims of Education in Western Germany: Their Manifestations and Social Determinants
Bernd Stickelmann

8. The Aims, Values, and Content of Education as Manifested in the Curriculum in West German Schools
E. Fitzner

9. Educational Goals in Italy
Ettore Gelpi

10. Educational Goals in the Netherlands
S. J. van Eyndhoven

11. On the Definition of Goals and the Classification of Outcomes
Johan Goudsblom

12. Educational Problems and the Situation of Educational Research in the Netherlands
from Foundation for Educational Research in the Netherlands

VOLUME II

D. APPENDICES

5. Educational Goals and Outcomes in England

William Taylor

D

5

EDUCATIONAL GOALS AND OUTCOMES IN ENGLAND

William Taylor

CONTENTS

Introduction		(i)
Procedure		(ii)
PART I	Problems in the Classification of Goals and Outcomes	1
PART II	Goals and Aims in English Education	21
PART III	Research on Educational Outcomes	43
PART IV	Taxonomy	60
	Bibliography	65
Appendix One	Research and Publication in Education 1958-1967	85
Appendix Two	Example of Goal Statements	101

Introduction

Whether we are dealing with the planning and decision making of the individual teacher in the classroom, or of the educational administrator at local or national level, there are few problems more important today than that of defining output criterion and determining objectives. Such work as currently exists in this field is mainly the prerogative of the economist and the curriculum reformer; very little has been done by way of formulating the objectives and outcomes of education in terms that are not either narrowly economic or concerned with individual cognitive learning and performance. The papers that follow represent an attempt to consider some of the problems that are involved in conceptualising educational objectives and measuring outcomes on a broader front. They have been produced in response to an initiative from Professors Melvin Tumin and Marvin Bressler of the Department of Sociology at Princeton University; similar exercises have been proceeding at the same time in a number of other European countries.

The first paper looks at some of the factors that need to be taken into account in any review of educational objectives and outcomes. The second examines the goals of English education, and the third reviews the existing literature of education evaluation in this country. Associated with this third paper is a bibliography of some three hundred items, together with a summary list of research topics chosen by students presenting theses for higher degrees in this country between 1954 and 1967.

Mrs. S. Pollard, B.A., and Mr. John Welton, B.A., gave valuable assistance in searching the literature, classifying outcomes and producing the papers and bibliographies. The Librarians of the University of Bristol Institute of Education and of eleven other Institute of Education libraries made facilities available and provided information on unpublished sources.

Procedure

The material contained in the bibliography, and classified by means of the Tumin/Bressler taxonomy, was collected by reviewing the contents of twenty-eight journals in Education, Sociology, Psychology, Economics and Politics, for the period 1958-1967. Each volume of these journals was scanned for relevant articles and papers and cards prepared for each item.

Individual cards were also prepared for several hundred papers listed in the British Education Index under headings relevant to this study. Few of these were found to be concerned with the analyses of educational outcomes within the terms prescribed by Bressler and Tumin, but an attempt was made to classify them by means of the suggested taxonomy categories, with a view to illustrating the major concerns of educational research in this country over the past decade.

Details of higher degree theses in Education were obtained from the ASLIB bibliography of theses for the period up to 1964/65, and by individual approaches to University librarians for the period 1964/5 to 1967. These have been classified in accordance with the ASLIB headings; although this classification is unsatisfactory for our present purposes, it does give some picture of how research for higher degrees in Education is distributed between different areas of concern.

Goal statements were collected from major reports on education issued during the past ten years and from journals such as the *Times Educational Supplement*, *Teacher* and *Education*.

PART ONE

Problems in the classification of goals and outcomes.

I

Consideration of the aims of education has long been a staple of educational discourse in this country, and has featured largely in programmes of initial training for teachers. Such consideration has on the whole been ideological and hortatory, intended to aid the induction of the student into ways of acting, thinking, feeling and behaving that are appropriate to the tasks that he is called upon to perform in school and in society (Taylor 1968). During the past ten years there has been a marked reaction against teaching and writing of this genre. The study of Education has come to be seen as a field in which sociologists, psychologists, historians, philosophers and others each have a distinctive contribution to make; description, in analysis and theory building have taken the place of prescription and the enumeration of educational ideals (Tibble 1966). In the first flush of enthusiasm for the new movement in educational study there was a tendency for the practitioners of the various disciplines to over emphasize the exclusiveness of their own intellectual domains, and compensate for the weaknesses of much of the existing literature of education by concentrating upon narrowly defined research studies of process variables. More recently a new interest has begun to appear in problems of aims, goals and objectives. The reasons for this interest are fourfold.

First, there has been a marked improvement in the quality of the philosophical analysis of educational concepts and language. This reflects dominant trends in English philosophy during the past two decades, but these have not on the whole had the kind of objectionable results (such as the alleged stifling of political theory. (McIntyre 1962) for which they have elsewhere been blamed. The work of Peters (1965 1967 1968), Hirst (1966 1967) and Dearden (1968) has close affinities with that of Scheffler and Archambault in the United States. In their closely reasoned critiques of educational aims (Peters 1964,1965) this group of philosophers have done much to clarify our thinking of what it is we are about when we state a goal or claim an outcome and the manifest quality of their work has made it easier for able people to associate themselves with such study and to initiate inquiry in the same field.

Second, the effects of accelerated technological and economic growth have done much to call into question the traditional values of the various groups that make up English society, and the relationships of these groups to one another.* In a rapidly changing society, in which institutions and tasks are in process of redefinition, it is not enough simply to practice system maintenance, to cultivate ones garden, to trust in the wisdom and relevance of accepted principles and practices. With many of the old values discredited , it becomes necessary to work out new ones, to strive for some measure of political and social consensus on the broad direction in which society is heading.

---

* Although not of course ~~U~~universally. As recently as 1958 the Royal College of Surgeons made the following statement in their evidence to the Royal Commission on Doctors' and Dentists' Remuneration.

> "Medicine would loose immensely if the proportion of (middle-class) students in the future were to be reduced in favour of precocious children who qualified for subsidies from Local Authorities and the State, purely on the basis of examination results".
>
> (Quoted Cotgrove 1962).

The necessity and desirability of planned change has led to the development of appropriate conceptual frameworks for this purpose. The third factor in creating an interest in goals and objectives is the development in the social sciences of methods and techniques designed to facilitate planning and purposeful change. Operational research, network analysis, system design and programmes of social action all require explicit attention to be given to the objectives towards which the activity is to be directed, and the statement of criteria by means of which success may be evaluated.

Linked with this, and constituting our fourth and final point, there is the adoption of a systems approach to learning, the application of technology to the process of teaching, and attempts to individualize instruction. The preparation of programmed texts, the design of materials for teaching machines and other display devices, the integration of resources for learning into properly balanced educational packages, all demand the statement of goals and the determination of criterion performances.

The fact that it has now become academically and intellectually respectable to give attention to goals, aims and objectives in education, does not mean that all the problems associated with the conceptualization of such goals have been overcome. The degree of success so far achieved in such conceptualization has varied inversely with the level of generality of the statement concerned. At the level of cognitive performance in school subjects a good deal of progress has been made. As might be anticipated, most of the best work to date has been in reading, science and mathematics, in which the output variables are somewhat easier to define and to examine than in the humanities. The ~~early~~ thirteen nation study of comparative educational achievements (Foshay et al ~~UNESCO~~ 1962) has recently been followed ~~overshadowed~~ by the monumental International Study of Achievement in *Mathematics* (Husen 1967) and by other work of the International Educational Achievement project which involves the careful analysis of educational objectives. In England a number of ongoing curriculum development projects have begun to classify and analyse lists of objectives (Resources for Learning Project 1967) and the Schools Council, together with some of the examining bodies for the General

Certificate of Education and the Certificate of Secondary Education, have initiated work along the same lines (Wood 1967, Schools Council 1967). There are discussions in the literature of the problems involved in determining objectives in Mathematics (Wood 1968) and Science (Lewis 1965), which show awareness of the problems of operationality referred to by Miller (1964) and Esbenson (1968) but as yet there is very little of this type of work available for other school subjects. As the movement for curriculum reform gathers momentum in this country, the lessons of American and International experience are assimilated, the adoption of man/machine systems for learning become more commonplace, and the necessity for adequate curriculum evaluation is recognized, it may be expected that the habit of analysing curriculum objectives will become more widespread, although there are still a large number of ideological barriers to overcome, especially in the humanities.

II

As soon as we move away from cognitive and skill learning, the task of defining objectives and giving them some kind of operational meaning becomes immensely more difficult. In school-wide terms such definition is easiest when a school has some special function;

in approved schools for juvenile delinquents and Borstals a good deal of effort has gone into clarifying the concept of institutional success. (Wilkins 1964; Scott 1964 Cockett 1967). Useful evaluation work has also been done on the work of schools for the educationally sub-normal (Lovell 1962, 1963 ~~Lytle 1960)~~. The measures available for the evaluation of the effectiveness of schools in general are much less satisfactory. Those authors concerned with the definition of curriculum objectives and the development of evaluation programmes have tended to shy away from the problem. A statement by Glaser and Reynolds justifying a "retreat" from the consideration of long range goals is worth quoting at length.

> "Our retreat, if it is one, can be explained as folows: a distinction must be made between educational goals and terminal instructional behaviour. The goals of education are desirably long range and involve complex human behaviours and aspirations. The specification of these goals involves philosophical and ethical considerations for which we, as members of society, must share responsibility. However, little is known of the connections involved between the large considerations and the outcomes of our specific courses of instruction. The long term relationship between the kind of thing the student is taught and the way he is eventually required to behave in our society or in his job, are not very clear. Eventually studies may be set up to determine these relationships somewhat more precisely. In view of the present state of affairs, however, the only tangible aspect with which the teacher can work

> is the relatively immediate terminal behaviour that occurs at the end of instruction. This is the only evidence that he is performing an adequate teaching job and that the student has been provided with an environment in which learning is fostered. In an educational environment in which we are unsure about the development of the behaviours that are necessary for students to be able to abstract, generalize, and be creative and inventive with their knowledge over the long term, we can only, at present, assume certain relationships between the specific terminal behaviours that we produce and our expressed long term educational goals."(Page 47).

This is a clear statement of a dilemma which can be found between the lines of a good deal of the literature of curriculum objectives and evaluation. There is a recognition in this literature that classroom objectives and schoolwide, systemwide and societywide goals should be related to one another ("naturally these more specific objectives should be consistent with the general overarching ones and in their totality express the vision of the general aims" Taba 1962). But, understandably enough in view of our ignorance of the matter, little positive guidance is provided as to what might be done to link the immediate and short term objectives with the wider educational goals of society. Sometimes this is coupled with a rather naive optimism that if we only took the matter seriously enough, we should discover that disagreements about goals and aims were not substantial after all - "perhaps a more systematic examination of the ideas from all sources from which educational aims are derived, would yield a more comprehensive and balanced statement of aims and eliminate the current conflicts." (Taba 1962). Such a position is consistent with a good deal of contemporary educational discourse, in which differences are assumed to spring from misunderstanding or lack of proper communication between the parties, rather than from a genuine conflict of interest, and in which the prospect of some ultimate consensus of aim is both desired and considered capable of achievement. (Rex 1961, Taylor 1968). The implicit integrationalist assumptions of this consensual position underplay ~~ignore~~ the dynamic power relationships of social roles which must be taken into account in any analysis of educational claims and goals. The operational meaningless of many goal statements, especially at the level of the whole society, is functional in terms of the need to overlay group and class conflict with a patina of agreement on "fundamentals".* such statements sound equally well in the prize day address of the most progressive modern educator and of a latter day Squeers. There are, of course, methods by means of which we can "get back" from highly generalized statements of aims such as "the furtherance of democratic values", "the encouragement of initiative", "flexibility and adaptability", to what those who state these goals would regard as examples of the kinds of behaviour and event they wish to promote. By the use of rating scales, the measurement of concordance, the use of Q'sorts and semantic differential techniques, we could, if we so wished, find out more precisely what people mean when they make abstract statements of educational goals. The lack of such studies underlines the ideological purposes of much that is said and written at this level.

---

* "Up to the present the dominant role definitions of researcher and policymaker, adopted by most sociologists, have been cast in the classic utilitarian mold. That is, the policymaker defines his difficulties as deriving from inadequate knowledge. He formally operates on the assumption that, if he only had great knowledge, his problems would capitulate ....the policymaker also tends to assume that the inadequacy of his knowledge is somehow accidental or a matter of neglect. He rarely entertains the dismaying thought that his very ignorance may be functional to him". Gouldner 1965 Page 17.

The argument so far has sought to establish that there is a large gap between, on the one hand, statements of operationally meaningful curricula aims and objectives, which are increasingly becoming capable of precise definition and systematic evaluation, and on the other, ideological statements of system and nationwide educational goals, the very operational meaningless of which is functional for the adaptation and integration of the systems to which they relate. There are several consequences of the failure to recognize that the continua of stated objectives, goals and aims from the classroom level to that of the whole society is non-linear in character. In the first place, as the quotation from Glaser and Reynolds shows, it leaves out of account the need to provide criteria for the adjudication of the respective claims of poetry and of pushpin for inclusion in the curricula of schools.* ~~(Peters 1966, Wilson 1967)~~. Second, in accordance with Simons proposition that "........the greater the clarity of goals associated with an activity, the greater the propensity to engage in it", (March and Simon 1958), the school and the teacher are encouraged to concentrate upon the short term objective, to stress the importance of achievements that can be programmed and measured against those that can not. As Taba puts it

> "When an evaluation programme is much narrower than are the objectives of the curriculum the tail tends to wag the dog, because usually those aspects of curriculum which are evaluated also tend to be emphasized, especially if this evaluation involves comparison with wider norms."

Hence the anxieties about the examination dominated Secondary School, and the realistic if somewhat pessimistic realization that if teachers and pupils are to be persuaded to give sufficient attention to an important skill, such as spoken English, then performance in it will have to be evaluated alongside other subjects of the curriculum. Hence too, the dilemma of the Secondary Modern School of the fifties. Such Schools were urged to base their teaching and syllabus construction on child centred principles that were embodied in goal statements such as the following

---

* See the correspondence between R.S. Peters, P. Wilson and H. Elvin in British Journal of Educational Studies 1967/68

> "The aim of the modern school is to provide a good all round Secondary education, not focused on the traditional subjects of the school curriculum, but developing out of the interests of the children. Through its appeal to their interests it will stimulate the ability to learn and will teach them to pursue quality in thought, expression and craftsmanship." (Armfelt 1947).

On the other hand such schools found themselves pressured by pupils, parents and employers, to provide the kind of examination qualification and vocational course that were demanded by a competetive, status conscious and technologically developing society. The interests of many teachers were coincident with these pressures. These teachers valued the kind of positive feed back and satisfaction that examination success provided and wanted a means whereby they might structure the motivational and learning environment in terms that they understood and could administer. The devices and stratagems that were adopted to defeat the child centred, anti-examination aims of the official educational establishment have been fully documented elsewhere. (Taylor 1963).

The third consequence of the unfilled gap between educational objectives and ideological statements of aims has been the partial discrediting of educational discourse, to which reference has been made already. This is especially likely to happen when ideological statements are pressed into service as allegedly meaningful goals and statements of intent at school and system level. The response of many teachers to what they take to be educational theory, and the distrust of institutions for the training of teachers that exists in some quarters of the teaching profession and elsewhere reflect this situation.

Fourthly, just as many highly general statements of aim grossly overestimate the impact of schooling on the development of the individual and the performance of social roles, so the educational practitioner, concerned with clarifying objectives at a more mundane level, has tended to underestimate the effects of his work in these broader respects. It is only very recently in this country that we have begun to take an interest in the part played by the social organization and functioning of the school in the determination of educability, in how streaming can legitimize earlier evaluations of ability and potential, how the authority structure of the classroom influences social and political attitudes, how apparently similar schools differ in their output of scholarship winners or juvenile delinquents. Only a puny volume of empirical research has yet been undertaken into these aspects of school effectiveness.

Finally, and most seriously for our present purposes, what may be called the "objectives gap" creates difficulties for the educational planner, no matter at what level he is working. Within the school, a whole series of doubtful assumptions have to be made about the relationship of a particular unit of instruction to the performance of out of school and post school roles. At system and society level, the constraint sets and criteria for search (Simon 1964) tend to be dominated by economic and manpower factors, the nature of which are more readily ascertained and quantified than other no less relevant and important social considerations. There has been little attempt to consider how the potential countervailing power of the school might be used. (Reisman 1958). As has been noted in another context, "the trouble with most forward planners is that they accept the trends and plan for them instead of planning away from them, when they are socially undesirable." (Times Literary Supplement 1968).

To sum up. It has been argued that between hortatory ideological statements at one extreme and detailed curriculum specifications at the other, is an area of educational planning and decision making within which little thought has been given to the problem of conceptualizing aims and objectives. It is implicit in this argument that something can be done to improve this situation. It remains in

~~this~~ the next part of ~~the~~ this paper to look at some of the difficulties inherent in such an enterprise.

III

First and foremost there is the question of feasibility. Is it possible to find out enough about the contingencies involved to enable middle range objectives to be given operational significance and for planning to be worthwhile? In one sense this is an irrelevant question. Even if our answer is no, and we are convinced that the range of contingencies is too great, and our capacity to comprehending their functioning very limited, our commitment to the rational still requires that we operate _as if_ actions can be planned and objectives can be realised. No government and no administrator today accepts without question all the constraints in a situation as given, however great may be their ideological identification with laissez faire. In a dynamic situation, objectives clearly need to be undergoing a fairly continuous process of revision. DeJouvenal (1967) has described such a process in relation to the French _Futurible_ project.

> "One uses whatever information and stimulants to ones imagination that are available to anticipate that range of future states of reasonable possibility and importance that might flow from ones actions. One then decides which of these future states one wants

> to make more probable (a highly desirable state may appear difficult to attain, and therefore, a less desired one may be aimed at). Having chosen such a target future state, one then devizes and inaugurates a course of action aimed at increasing the probability of its occurrence. Having inaugurated that course of action, one takes readings of the consequence of these actions, reassessing probable future states and the probability of their being attained, and making (appropriate).......adjustments of action and goals".Page 82.

A second difficulty relates to the significance of objectives as a guide to action, when in practice most decisions are taken at the margin, involving a judgment between two or more competing values. An example may make this clearer. The Department of Education and Science has in recent years done a good deal to encourage the recruitment to teaching of larger numbers of married women. Special courses in colleges of education have been set up and outposts established in those areas where no college exists. Many of these older students are immobile, and are only in a position to take teaching appointments in an area within daily travelling distance of their home. For obvious reasons, the largest number of women with an appropriate secondary education and capacity for teaching are likely to be found in the better off socioeconomic areas, often in the South of England. But it is in just such areas that the shortage of teachers is least acute. If the immobile married women students are to represent a real increment to the total teaching force, they must be employed in schools in their home areas in preference to the younger mobile applicants from colleges elsewhere. Immobile Mrs. X from the local college or outpost, despite her poor teaching mark, must be appointed in the favoured Southern Authority in preference to mobile Miss Y with the A Grade from her college who is needed in the less favoured Northern or Midland City. Since the numbers of mature immobile students involved is not a large proportion of the total recruitment to an Authority in a given year, this is not too serious a problem where the authority appoints teachers to its own service and subsequently allocates them to schools. But in most of the favoured Southern areas, authorities have fairly recently delegated responsibility for the recruitment and appointment of staff to individual schools and head teachers and no longer maintain a "pool" of teachers. The problem then becomes one of reconciling the objectives of a national policy of teacher supply with the objectives of giving heads more freedom and responsibility for the running of their own schools and the improvement in the quality and effectiveness of the education they provide. In such cases some kind of decision has to be arrived at which implicity or explicity assigns a higher value to one marginal preference rather than another. Lindblom (1964) has argued that it is impossible to predict in any general way how these marginal preferences will be assigned.

> "there is no practicable way to state marginal objectives or values except in terms of particular policies. That one value is preferred to another in one decision situation does not mean that it will be preferred in another decision situation in which it can be had only at great sacrifice of another value. Attempts to rank or order values in general or abstract terms so that they do not shift from decision to decision, end up by ignoring the relevant marginal preferences......even if administrators had at hand an agreed set of values, objectives and constraints, and an agreed ranking of these values, objectives and constraints, their marginal values in actual choice situations would be impossible to formulate." [illegible]

Even if we accept the case for the unpredictability of judgments about marginal preferences, this does not invalidate the need for stating objectives clearly and setting up evaluation programmes to test the effectiveness of the system in achieving them. Judgments at the margin are only likely to be sound if they are based on the kind of information that such evaluation makes available; a cost benefit analysis is only viable if as many as possible of the relevant costs and benefits have been adequately computed and weighed, not simply those which are most easily quantified on the basis of existing knowledge. But are marginal judgments so unpredictable? In fact, they are likely to reflect some higher order objective, from which a reasonably consistent set of criteria is derived for the resolution of marginal conflicts of values. Giving greater weight to objective A in one situation and to the apparently conflicting objective B in another may reflect the consistent application of a criterion derived from more general goals, such as profitability, or respect for persons, or budget economy, or political selfdetermination, or organizational harmony. As we have already seen the trouble with most statements of educational goals is that they do not yield useful and consistent criteria that enable us to evaluate the claims of one objective against another. * Such goal statements can be invoked with

---

* "..... to look for the antecedents of an action is not to search for an invariant causal connection, but to look for the available alternatives and to ask why the agent actualised one rather than another. Sometimes the explanation will refer to the agent's dispositions, sometimes to his choices. But since in human beings the exercise of choice has the key place in the formation of dispositions it is to choice that I shall attend. The explanation of a choice between alternatives is a matter of making clear what the agent's criterion was and why he made use of his criterion rather than another and to explain why the use of this criterion appears rational to those who invoke it..." (McIntyre 1962)

equal relevance in relation to widely disparite educational practices and procedures.

A third problem is perhaps the most serious with which we have to deal. It is that of conceptualizing the relationship between what goes on in schools and colleges and universities and what the pupil or the student does later on as a husband or wife, a parent, a citizen, an employee or employer, a consumer, a member of voluntary organisations, and in any or all of the various roles that he may come to play in the course of a lifetime. Part of the problem is the lack of what Bruner (1966) called a metalanguage by means of which we can relate phenomena that are normally conceptualized within different disciplinary contexts. There are also difficulties in separating out the impact of schooling on personal development and life history from that of all the other influences that are brought to bear before, during and after the period of formal education. The task of correlating type and amount of schooling with subsequent experience is easiest in relation to those roles and behaviours about which, because of their saliency in the activities of our type of society, a good deal of information is already available. As we shall see, this is not to say that such correlations have been calculated, but merely that given sufficient people who cared enough to do it and a certain amount of money, the job could be done without giving rise to too many methodological and technical difficulties. Peston (1968) has listed a number of aspects of output which are frequently grouped with the "intangibles" of education, but which may be specified, identified, observed and quantified. He goes on to say

> "It is a long way from being true, therefore, that the output of an educational system is intangible; by that is meant unspecifiable, unidentifiable, unobservable, unquantifiable or any combination of the four. We can, therefore, relate these components to variations in the resources used and test hypothesis about the effects of such variations. All that prevents us is a lack of interest in many quarters and for those of us who are interested, a shortage of finance for research."

PART TWO

Goals and aims in English Education.

I

Any discussion of English educational goals has to contend with a number of difficulties that stem from the social and cultural tradition and present state of the country. The objectives of most forms of social (and until recently a good deal of economic) activity tend to be implicit, assumed, taken for granted. Especially in the education of elite groups, and social agents such as teachers, there has long been a stress not upon technical skills and competencies, the ability to do a job, but upon the development of certain qualities of character and attitude through socialisation and assimilation, usually in a residential setting. Since the goals, aims and objectives have been built into the practice and procedures of institutions, the kind of analysis that is needed to expose and articulate them is essentially cultural rather than economic or political. Unfortunately, there exist few analyses of the English way of life of a kind that are helpful in this respect. There is no equal in this country, for example, to Lipset's First New Nation or the many sources that are quoted in the recent issue of the Annals of the American Academy on 'Goals and Indicators for American Society'. (American Academy 1967).

Another problem is the tradition of local and teacher control in matters educational. Although this may be less of a reality than once it was, teachers and other interest groups have shown themselves to be very sensitive to seeming threats of centralised direction. As evidence for this one has to look no further than the anxieties to which the setting up of a curriculum study group within the then Ministry of Education in 1962 gave rise, and the careful safeguards that have been built into the structure of the Schools Council for Curriculum and Examinations* (Morrell 1963). In this climate statements about policy or attempts to state objectives and aims in other than the most general terms attract far more comment and attention than a dozen administrative acts promoting centralised control.

The concomitents of the strongly individualistic character of the philosophy of English education have also to be taken into account. To gear education too closely to meeting social and economic needs is felt to run counter to the freedom of the individual to determine his own future. 'Manpower' approaches to educational planning lack appeal. The Robbins Committee on Higher Education, in making recommendations on the scale of university and college provision during the next decades, explicitly rejected a manpower basis for their calculations, preferring instead to assume as an axiom 'that courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability and attainment to pursue them and who wish to do so'. (Higher Education 1963; see also Blaug 1967). The demand for equality of opportunity in education, the recent call for 'positive discrimination' in favour of deprived children, are couched in essentially individualistic terms. From Tawney to Plowden, the cry for greater equality has been a cry not for social change but for individual justice.

---

*'In the discussion of freedom, one must remember that a country remains free so long as its institutions, including schools, remain free. The lesson of Germany between the wars, and effects of authoritarian intervention in the schools and the results upon its young people cannot be forgotten.' (Quinn 1962)

Education is by its very nature a matter for political concern. Since educational policies may change as the fortunes of the parties wax and wane, there are dangers in engineering commitments to precisely stated educational goals. Indeed, the fact that such goals are not precisely stated is one of the ways whereby some degree of political consensus on education is made possible and a reasonable degree of administrative continuity ensured.

All these reasons help to explain why it is difficult to locate clear statements of educational goals in this country other than in the area of detailed curriculum planning - and even there only in very recent sources. There are no official handbooks or reports which state goals. The Robbins Committee dwelt on the goals of higher education for precisely two pages out of their thirteen volumes of reports, appendices and evidence. The National Plan (1965) dealt with educational goals in a single paragraph.

> "Education is both an important social service and an investment for the future. It helps to satisfy the needs of the economy for skilled manpower of all kinds, the needs of a civilised society for educated citizens who have been enabled to develop to the utmost their individual abilities, and the demands by individuals for education as a means both to improve economic prospects and to a richer and more constructive life".
> p.192.

None of the three reports of the Central Advisory Council on Education, produced during the past ten years under the chairmanship of Geoffrey Crowther (15 to 18), John Newsom (Half our Future), and Lady Plowden (Children and their Primary Schools), ~~during the past ten years~~, which have been very influential on educational thinking but which in no sense constitute statements of official policy, have given much attention to aims as such. The Plowden report gave three and a half pages to the subject out of five hundred and fifty, and much of this was concerned with questioning the usefulness of stating aims.

> "General statements of aims tend to be little more than expressions of benevolent aspiration which may provide a

> rough guide to the general background of the school, but which may have a rather tenuous relationship to the educational practices that naturally go on there".

The relative absence of considered statements of goals in the English setting is matched by a similar lack of claims of a kind that have any substantial or testable content. "We are giving a good secondary education to the majority of our children" or "Our best primary schools compare favourably with any in the world" or "The quality of education that our children receive today is better than at any time in the past" can only be contraverted by statements of like kind. "We are giving an inadequate secondary education to the majority of our children", "Our best primary schools compare unfavourably with those of the rest of the world", or "The quality of education that our children receive today is worse that at any time in the past". Both kinds of statements may be significant as indicators of states of optimism or pessimism, or critical or uncritical attitudes, but they have little further value. Like goals and objectives, claims tend to be implicit, and must be extrapolated from policies and procedures.

It is against this background that the discussion in this part of the paper must be viewed. In the next section a number of dominant themes in current goal statements about education in this country will be reviewed.

II

The educational goals that people profess are, in part at least, reflections of the major roles and complexes of roles that they play in society. The fact that a great deal of human activity is concerned with getting and making a living, that the individual's social position is dependent on his wealth, income and occupation, and that the range and style of his familial, cultural, political and interpersonal activity is closely associated with this occupation and social position, means that many statements of educational goals are inevitably concerned with the performance of economic roles of one kind or another. Educationalists have traditionally seen a conflict between such goals and those which they see as concerned, for example, with the spiritual, emotional, and aesthetic needs of the individual.

> "Any educational system has two primary responsibilities - the first to society at large, the second to the individual. Its duty to society at large is primarily an economic one - to provide an appropriate educational background for the men and women who will be required at various levels to administer

> and develop the total economic system of the country. The second duty - that to the individual - is to develop his full potentialities, to equip him, in all ways possible, to meet the demand which life will make upon him, and to help him towards a satisfying individual life. In its first role it is on the side of Humanism. These two duties of the educational system to society and to the individual will nearly always pose conflicting requirements...." (Mumford 1967)

It is not difficult to argue, as have Durkheim, Mannheim and many other sociologists, that in an industrialised and market-based society, the facts of economic life are essentially related to the possibilities that exist for individuation and cultural and political pluralism, and thus the kind of distinctions made in the preceding quotation are ultimately unreal. But this may not help very much at the school and system level, where decisions still have to be taken about vocationalism and specialisation, about the role relatedness of various kinds of educational provision to the individual's post-school life.

An examination of policy and goal statements by English educationists at the present time reveals a number of major themes which are repeated over and over again. Few of these are directly related to outcomes in the sense that this term is used in Bressler's and Tumin's papers. Furthermore, certain of the goals are conceptually dissimilar. If one seeks to produce a larger volume of qualified manpower of a certain kind, then a point can be reached at which it can be claimed that the objective has been attained. But this is not the case if we aim at achieving 'social justice' or 'equality of opportunity in education'. These constitute what Peters called procedural principles rather than goals. Since, however, there is little distinction between these kinds of aims and principles in the statements made by educationists, politicians and others, they will here be treated together.

The dominant theme of the past decade has been the demand for greater equality of opportunity in education; every major educational report since 1944 has been concerned with it in one way or another, the sociology of education as an organised discipline in England virtually owes its existence to it, it has become de rigeur for educational statesmen to include some reference to its implications in their statements and speeches. A large number of other educational concerns reflect this central obsession. Debates about the future of the independent and direct grant schools, the re-organisation of secondary education, the structure of higher education, streaming and school organisation, home/school relationships, parental choice in education, and the education of teachers all show its influence. The outcome of some of these debates are no longer political issues in the sense that no government is now likely to make more than marginal adjustments to what has been the policy of its predecessor. But significant political differences on the problems of equality and inequality do remain. The statement of Conservative Party policy on education by the Leader of the Opposition, Mr. Edward Heath, in June 1967 expresses the same general educational goals as that of the Labour Party for the 1966 General Election.

> "Our purpose is to improve the opportunities for the average child and at the same time to ensure that the ablest are not held back. So that all children can develop to the utmost their abilities and have even opportunity to fulfil their potential" (Edward Heath).

> "Our educational aims are twofold; to give the highest possible standard of education to all children, and to ensure that those with special abilities have the opportunity to develop them to the full" (Labour Party Policy).

There are also a number of similarities with respect to other general aspirations, but differences show themselves on a number of issues - on the problem of parental choice of school, the future of the private sector, ~~and~~ the speed and manner in which comprehensive re-organisation will be effected and the future of the grammar schools.

Although the concern with equality of opportunity is long-standing, specific procedures whereby the problem might be dealt with have crystallised out only recently. Some local authorities, such as London, Bristol and Coventry, took the view as long ago as 1945 that the only way in which the goals of the 1944 Education Act in this respect could be fulfilled was by abolishing selection for different types of secondary education after the age of eleven. These Authorities thus began to develop purpose built comprehensive schools for the whole secondary school population of an area. It was not until 1965 that a government officially initiated a policy of non-selective secondary education, and it will be many years yet before this becomes universal over the country as a whole. More recently still, the Report of the Plowden Committee on Primary Education has underlined statements and evidence in the earlier Crowther and Newsom Reports, and there has been considerable public discussion of the need for 'positive discrimination' in favour of the disadvantaged child. This has led to the designation of educational priority areas and the initiation of research into ways in which social and environmental handicap mghht be overcome.

A second dominant theme in the statement of educational goals has been that of quality in primary, secondary and higher education. But whereas there has been a lot of attention given to the philosophical meaning and sociological implications of equality of opportunity, and there are now a number of positive proposals in course of being implemented that spring from accepting it as a goal, much less has been done about conceptualising what is meant by quality, standards and excellence and all the other terms that spring easily to the lips and pens of those who speak and write about educational aims and policies. Such work as has been done on comparing educational attainments between different countries are either too technical or too recent to have been of much help, and both this kind of work and the comparison of skilled performance over time within this country do not really deal with the problems that 'quality' implies. It is perhaps unfortunate that a concern about equality has come to be identified with the views of those who are socially or politically right wing, and that many of these authors have in their turn tended to embed the concept within a framework of cultural assumption that is sociologically naive and uninformed. Some have tied it to particular educational arrangements such as the preservation of the grammar school and the continuing independence of the private sector. The Conservative Party has come out explicitly in favour of streaming in schools ("We recognise that grouping by ability will always be necessary if the talents of all children are to be developed to the full" Heath 1967). And claims that selection of some kind is inevitable if quality is to be assumed.

> "Conservatives, I suggest, must start from the proposition that selection, at some stage and in some form, is essential. If we don't say this, then we shall never say anything that is worth saying at all. Of course, there is room for experiment. Of course, in different areas it will be necessary to vary the way in which you select and the age at which you select. In some cases you will select for schools, in other cases you will select inside schools. But let us realise clearly that selection is something for which we have got to fight and which we have got to defend...." (Maude 1968).

In practice, most teachers and school systems can evaluate the quality of what they do only in cognitive terms, by comparing examination results or test scores either over time or in relation to the performance of other institutions; we shall need to return to this point in a later section of the paper.

The next general educational goal that features widely in contemporary educational literature is that of finding means to motivate and interest that majority of children who do not at present enter for the General Certificate of Education examination or go on to full time post-school education. Among the developments that reflect this aim can be cited the creation of the Certificate of Secondary Education, the work of the Central Advisory Council that led to the publication of the Newsom Report, the Raising of the School Leaving Age programme of the Schools Council for Curriculum and Examinations, and a great mass of experiments at school and local system level.

Within the past year there has been a greater emphasis on the potential behaviour problems that are created by the educational alienation of a substantial proportion of school children. Sir Alec Clegg, the influential Director of Education for the West Riding of Yorkshire, recently stated the issues in the following terms.

> "I think that we are facing a grave danger of creating a most grievous problem. We are creating an undervalued, even a despised, sector in our society, and we undervalue them because they cannot make what we regard as a minimal academic grade. When they are undervalued and disgarded they become anti-social and we then blame them for becoming what we have made them. We give them money but not status. Our treatment of them corrupts and then we punish them for their corruption. We are widening the gap between the acceptable academic or trainee or apprentice and the youngster

> who falls into none of these categories, and in my view we are deliberately creating a social problem of the utmost gravity..... We in this country have created a dissident group of teenage malcontents who cause us from time to time most serious trouble..... I expect to see more of this and we shall blame it all on original sin, using this as an excuse for our own educational incompetence" (Clegg 1966).

Among the other aims that tend to be associated with those of motivating and interesting the pupil whose school performance is average or below average are a concern with improving home/school relationships, getting parents and teachers on the same side (an ideal that has been criticised more than once. See Taylor 1967) and providing stronger links between work in the classroom and life outside school.

Another major set of aims is concerned with manpower and employment considerations. These range from the need to train larger numbers of scientists and technologists in our schools to the need for greater flexibility and adaptability of our school leavers in order that they may be able to cope with the demands of changing technology. Although it can hardly be claimed that manpower planning has yet achieved very much as far as the accuracy of its forecasts or its affects upon the decisions of institutions or individuals are concerned, it is an area of study in which there exists a great deal of activity, and some of the clearest attempts to relate input, process variables and output, and to set targets in accordance with overall educational aims. Attempts are being made to create computable models of the educational system (Moser and Redfern 1966; Armitage and Smith 1967; Stone 1965) and there has also been a beginning in studies of the way in which industry makes use of education (Peston, Ziderman and Blaug 1967).

Finally, there is a theme which, although very different in kind from those already considered, occurs so frequently in statements and speeches over the past year that it justifies mention in the present context. It can be summed up under the title 'Productivity and Priorities'. The prominence of suggestions that we must 'get our priorities right', 'enhance the productivity of education', 'improve educational effectiveness' and so on owes a good deal to the emphasis that the present economic difficulties of the country have given to the activities of planning and policy making in education that were discussed in an earlier section of this paper. For many people all this has come as a refreshing change from the vagueness of a good deal of previous educational goal setting. The former Secretary of State for Education, Anthony Crosland, made this clear in a speech to the Association of Education Committees Conference in June 1967.

> "In recent years we have heard a fundamental criticism - and made from more than one quarter - that we are trying to do too much with limited resources. It has been argued that we cannot accomplish all our policies...... with the resources likely to be available to us. We cannot, as the phrase goes, get a quart out of a pint pot; and we therefore should, to change the metaphor, cut our coat according to our cloth and give up some of our ambitions.
>
> This is an important criticism..... It is a criticism which shows a down to earth approach to questions of educational advance, and to that extent it is a great improvement on some of the rather starry-eyed claims that were being made, only a few years back, by well meaning enthusiasts in all parts of the education service....."

To the effort to determine priorities we can add a growing interest in cost benefit analysis. The number of studies of this kind that have been made in the field of education is as yet very small, and the quantification of costs (i.e. the opportunities foregone) and benefits in ways that are empirically viable and educationally acceptable presents many difficulties. For cost benefit analysis to be possible at all we have to know what the objectives of the institution or the system are and how they should be ranked. (Peston 196~~8~~6; G.H. Peters 1965; Blaug 1968) Most of those who are at present working in this field are economists and such planning and effectiveness models as we have tend to concentrate upon fairly narrow ~~fiscal~~ interpretations of costs and benefits. The economists recognise the importance of other ~~non-fiscal~~ considerations, but, in common with their counterparts in the curriculum development field, are daunted by the difficulties of handling the range of ~~other~~ factors that should properly be taken into account.

> "..... economists find it difficult to identify what is meant by educational output; a specific formal qualification, or a well grounded man? The *best* way of dealing with this problem may be to concentrate on some selected aspects of educational output which have some economic significance; the skills, talents, aptitudes and attitudes with which education can endow the future working population" (Department of Education and Science 1967, italics mine).

It is not so much perhaps that this is the *best* way of dealing with this problem but in our present state of knowledge it is perhaps the only way. Which is not to say that the determinants of the relationship between education and occupational role is not important - indeed, it has already been argued in this paper that it is of central importance - but simply that there is a need to build a model which includes factors of a kind that are at present largely left out of account.

This section makes no claims to have identified all the kinds of goal that are featured in statements about education in England today. But the four that have been selected - equality of opportunity, quality, the education of the pupil of average and below average ability, manpower - account for a good deal of the published statements and comments on educational goals at the present time.

III

One way of setting about the ranking of objectives to to find out from the people concerned what they think these should be for a given activity or system, to list the categories that emerge and have these ranked or rated in order of importance. There are a variety of scaling techniques available for this kind of analysis, based upon the many years experience of attitude and public opinion research, but as yet there have been few attempts to apply this technique to the ranking of educational objectives. Some relevant work has been done on the role expectations and conceptions of Heads, teachers and parents (Cohen 1965; Musgrove and Taylor 1965; Musgrove 1961; Taylor 1962) from which the felt significance of certain objectives can by usefully extrapolated.

The most systematic and largest scale study yet made of how school objectives are rated by parents, teachers and pupils has been recently completed by the government social survey on behalf of the Schools Council. This involved interviews using structured questionnaires with 4825 thirteen to sixteen year old pupils and ex-pupils and their parents, 4852 nineteen to twenty year old ex pupils, 111 Heads and 1393 teachers. Lists of objectives were prepared on the basis of informal discussions with teachers, pupils and parents who were then asked to indicate which of these objectives they felt to be very important.

The results that emerged are of particular interest in the light of some of the assumptions that are made in reports and statements about the nature of the adolescent's interests in schooling. Both boys and girls gave very high ratings to the instrumental purposes of the school - nearly 90 per cent ranked as very important 'to teach you things which will help you to get as good a job or career as possible' and over 80 per cent 'to teach you how to manage your money when you are earning and about things like rates and income tax' and 'to teach you things that would be of direct use to you in your job' (the objectives were worded in such a way as to have ready meaning for younger school leavers). At the other end of the scale only four per cent of the boys and eight per cent of the girls thought 'to study poetry in schools and read or learn poems' was very important, and only between 20 and 30 per cent of each sex valued as very important such out of school activities as 'give you interests and hobbies that you can do in your spare time' and 'take you on outings to places like art galleries, the theatre, museums or castles'. The ratings of the nineteen to twenty year olds interviewed did not differ significantly from those of their younger counterparts.

Parents tended to rate a wider range of school activities as important in comparison with their children, but they still attached very great importance to examination achievements and the other instrumental goals of education. Some felt that the expense of school organised visits abroad was not justified. In the words of one such 'This country is more superior than any country in the world - they can't learn nothing messing about in foreign places'.

Heads and teachers differed substantially from parents and pupils in the importance they attached to various school objectives. Nearly all the Heads and over ninety per cent of the teachers rated 'to help you to develop your personality and character' as very important, against only half the pupils and between fifty and sixty per cent of ex-pupils and parents. On the other hand, Heads and teachers did not share the high estimation that pupils and parents placed upon the more instrumental aspects of the school's work. A smaller proportion of them thought that the teaching of vocational subjects or the preparation of pupils for examinations was very important. These findings agree substantially with those of Musgrove and Taylor (1965) who found that teachers did not see themselves as agents of social mobility, although clearly the results of their activities had importance for their pupils in this respect.

One other recent source of evidence requires mention. During 1967 the journal New Society financed a survey by Research Services Ltd. on attitudes to the social services, including education. The sample interviewed comprised a total of 1331 adults, closely representative of the British population in age, sex, social class and housing tenure and conditions. The results of the section on the questionnaire dealing with education were later analysed by David Donnison (1967).

A fairly high level of satisfaction with educational provision emerged. Eighty-nine per cent thought that the educational system was good, very good or excellent, only five per cent that it was poor or very poor. Sixty per cent of the 424 parents in the sample were very satisfied with the education that their own children were receiving, thirty per cent were satisfied and only nine per cent expressed themselves as not very satisfied or dissatisfied. A parallel survey of the views of a less representative sample of 425 'providers' (Heads, Principals and Lecturers in Colleges of Education, Heads of Department in secondary schools and reception class teachers in infant schools, and chief education officers) showed that a majority felt that the quality and coverage of the service they provided was good or very good, but they also felt that what they were doing was poorly understood by the general public. It seems from this, the Social Survey study of the young school leaver, and the work of Musgrove and Taylor and others, that 'professionals' and 'clients' tend to have somewhat different objectives for the work of the schools, and that teachers especially tend to misinterpret the weight that parents are likely to attach to certain of these goals.

PART THREE

Research on Educational Outcomes

It is argued elsewhere in this paper that in practice it has been found difficult to use the taxonomy of educational goals and outcomes suggested by Professors Tumin and Bressler as a means of ordering the available literature in England. In this section a brief review of some existing and on-going work within each of the major domains suggested in that taxonomy will be attempted, followed by a classified list of several hundred researches and articles which bear upon educational outcomes.

The Economic Domain

This presents fewer difficulties of conceptualisation and classification than some of the other categories with which we shall deal. It has been the economists who have done most to emphasise the importance of problems of productivity and effectiveness in education, although as has been seen, their definitions have been fairly restrictive and confined to quantifiable factors. The context of the survey of which this paper forms part suggests that outcomes are to be looked upon as the effects of education upon the individual in his life outside and after school, but this, of course, is not the only relevant economic outcome of educational process. There are also the broader effects on the economy as a whole, and problems of the supply of qualified manpower, such as have been dealt with by a number of specialist committees in this country (Dainton Report 1968). If, however, we keep within the terms of reference suggested for the paper, work on educational outcomes within the economic domain can be rather arbitrarily grouped into studies of rates of return and of occupational choice and distribution.

There are no real equivalents in this country to such studies as those of Morgan, David, Cohen and Brazer (1962) and G. S. Becker (1964) in the United States, although recently there have been one or two more limited attempts to calculate the effect of education upon incomes. (Abrams 1964; Woodhall 1965) These indicate that the rate of return for the individual for remaining at school after the statutory leaving age of fifteen until the end of a full sixth form course at eighteen is in the order of thirteen per cent per annum over a working lifetime. The social returns are of comparable magnitude.

There is much more available about the relationship of schooling and occupational choice. Again, this can be seen in both social and individual terms. As to the first, a great deal of the data about educational opportunity that has appeared over the past two decades throws light upon the link between schooling and occupational choice, showing, for example, that if two groups of children matched for measured intelligence and social background are placed in different kinds of secondary school, the differentiating effects of this selection affects their levels of aspiration and subsequent choice of career. ~~(Himmelweit 1952; Liversidge et al 1962)~~. On the individual front, there is now a considerable literature to do with the way in which children select their future occupations; two recent bibliographies (Musgrave 1965; Butler 1968) list between them several hundred relevant studies. Such indications as there are point to the relative ineffectiveness of the formal agencies of job placement that work in conjunction with the school. Using a methodology that is particularly relevant to the concerns of this paper, Jahoda and Chalmers (1963) examined the claims made on behalf of the Youth Employment service and subjected these to critical appraisal in the light of a survey of how the service dealt with several hundred school leavers in Lanarkshire. They found wide gaps to exist between claims and researched outcomes, and concluded

> "The service is officially publicised as one of vocational guidance for all school leavers, but existing conditions render this claim entirely unrealistic; there are too few YEOs(and in some cases they are inadequately trained); they obtain too little reliable information about the leavers before the interview; and their contact with them is too fleeting for the possibility of genuine vocational guidance in anything other than a minority of cases.....
>
> A fresh scrutiny of the goals, and the optimal way of achieving them is called for...." (p. 40/41)

Reviewing existing knowledge of the process of occupational choice, Musgrave (1965) has concluded that few studies have produced findings which are not heavily qualified by the nature of the research design or by lack of agreement with other work. Later in this section there is a list of sources that, independently of Musgrove and Butler's work, have been reviewed and assessed as relevant to the consideration of educational outcomes within the economic domain; for more comprehensive coverage of these areas reference should be made to the existing bibliographies.

Political Domain

If there are few studies that treat schooling as a major variable in the achievement of a given income by the individual or the way in which he chooses his occupation, there are even fewer that are concerned directly with the relationship of schooling and political socialisation. The only recent survey that explicitly treats of this problem (Abramson 1967), although providing valuable data and based on careful empirical investigation, concludes that 'on the basis of these findings..... it is impossible to isolate the independent effects of education'. The author agrees with Rose (1964) that the main role of the English system of education is to reinforce other agencies of socialisation. If we turn to statements of goals and claims about English education we find very little explicit reference to the preparation of the individual to play political roles, and, as Almond and Verba (1963) have shown, there is virtually no direct political education undertaken in English schools. Whilst the reasons for this state of affairs cannot be fully explored here, one or two points can perhaps be made. English political life has strongly traditional elements; no revolutionary party commands anything more than a token following, and there is a strong commitment to orderly policy and decision making of an evolutionary kind, supported by the existence of a solidly based professional civil service. The elements of this tradition impress themselves on the individual via the educational process in a multitude of ways, few of them direct. In the non-elite schools, little has been done which might give the pupil any sense of having a real 'say' in the way the affairs of the country are run; political decisions are like the weather and trains running late - things that 'we' cannot do anything about. In the elite schools, political education has been mediated via the structure and content of the curriculum, the organisation of authority, and an emphasis upon certain principles, such as service, fair play, a respect for evidence, and a concern with the qualities of leadership and character. But there is little by way of explicit teaching involved, political socialisation being accomplished by incorporating the indivudual within the 'total environment' of a residential institution. As Oakeshott has noted in a passage which is typical of its genre

> "..... The intellectual virtues may be imparted only by a teacher who really cares about them for their own sake and never stoops to the priggishness of mentioning them. Not the cry, but the rising of the wild duck impels the flock to follow him in flight".

Little headway has been made in this country with the introduction of social studies or civics courses in schools. The Schools Council Curriculum Development project in the Humanities (Schofield 1966) has suggested a number of curriculum units which have a political context, and Lawton (1968) has recently suggested that there should be a sociological element built into the work of the comprehensive secondary school, with an emphasis not on facts, or, in Reisman's phrase, 'sheer piety and social slops', but on education for social awareness. As Mannheim suggested, one of the ways in which such awareness expresses itself is in the correct diagnosis of a situation, and the school's sociology course would aim not at 'education for conformity but not empty cynicism either'. As yet, we have not fully faced up to the part that the education system might play in political socialisation in a changing and less traditional society. In a suggestive passage, Philip Abrams has drawn attention to the point that the consequences of our educational efforts in this regard are not always in the direction that we might hope.

> "The school leaver most likely to disaffiliate himself spiritually or politically from adult society is not the one who is not bothered about society but the one who has been too effectively taught, who has really taken over the values of democracy and intellectual independence as his or her own and who is forced on looking at the world to recognise the gulf between these values and most of what actually goes on..... Insofar as we do teach children about their society in ways that realise the educationalist's professed aims, we are going to produce impassioned critics of society, 'irresponsible beatniks', 'marchers', 'socialist fanatics' and so forth." (Quoted F. Parkin 1968)

A major piece of research on political socialisation is currently being undertaken in the Department of Sociology of the University of Exeter, ~~under the supervision of Professor G. D. Mitchell,~~ and it may be hoped that the results of this work will throw some additional light on the impact of schooling on the behaviour of the individual in political terms.

Primary Group

Most of the research that has been done in recent years on the relationships of education and primary group membership has been with a view to obtaining further understanding of the social determinants of educability, the factors in the home and neighbourhood that are associated with particular standards of performance in school. There have been few studies which have looked at the way in which schooling prepares the individual for life in the family, although, especially in relation to subjects such as Home Economics, many statements are made about the need for education of this kind. Between 1955 and 1959 the UNESCO Institute of Education sponsored an international enquiry into parent education, the results of which have been described in a monograph by Stern (1960). In reviewing a large number of experiments that had gone on in various parts of the world, including the United Kingdom, Stern concluded that although 'impressions of what is actually achieved are favourable..... hardly any studies have been carried out with the object in view to assess the result dispassionately' (p. 10).

English sociology incorporates a major tradition of family, neighbourhood and community study, and during the past decade a substantial amount of such work has been undertaken in universities and by organisations such as the Institute of Community Studies. Klein (1965) has brought together and reviewed many of these studies in her Samples from English Cultures. Education receives a good share of attention in many of these researches, but not in a way that would enable us to make any assertions about the relationship of particular kinds and patterns of schooling to subsequent behaviour. It is possible to infer some links between length and type of schooling and, for example, divorce rates, child rearing practices, attitudes to birth control, size of family and so forth, but in many of these relationships there is reason to think that education functions as an intervening variable rather than in any directly causative sense. As Bronfenbrenner and others have shown, it is by no means easy to make confident assertions about causal relationships in the field of maternal behaviour and child socialisation.

The bibliography lists some of the studies that have been undertaken in this country during the past ten years which are relevant to this role domain.

Socialisation and/or Education

Within this domain are included all those behaviours which relate to the individual's post-school role as a student or as a teacher or socialisor of the young. The list of relevant researches in this field is fairly substantial, but it is confined almost entirely to work on the relationship between schooling and subsequent cognitive performance in university, college of education, or (in a very few cases) other forms of higher and tertiary education. The interest in finding out more about the kinds of factors associated with previous schooling that help to predict success in university is easily enough explained by the shortage of university places in this country and the need to ensure that social resources will only be devoted to the higher education of those students that seem likely to benefit from it. The work of Furneaux (1963), Malleson (1960) and the Committee on Higher Education (1964) in relation to university students is well known, and there are also studies of qualifications and success in the former Colleges of Advanced Technology (Dickenson 1964) and Technical Colleges (Venables 1963).

To take only one aspect of higher education, it is clearly of interest to find out more about the relationship between the kind of teaching the individual experiences in the school and that which he practices on return to the classroom as a teacher. There have been suggestions that the university and college of education course are relatively ineffective in altering patterns of education and response that have become ingrained as a result of thirteen years exposure to teaching of a particular kind, and that this constitutes a more powerful model for the future teacher than anything he experiences by way of formal training. There is little conclusive evidence on which a judgment on this issue might be based at the present time; the range of studies in the field have recently been reviewed by Taylor (1968).

It needs to be pointed out that in this country there are at present no procedures for applying standardised tests to university entrants, and nothing equivalent to the College Board examinations in the United States. Discussions of the need for such testing programmes have run into a certain amount of opposition, but the matter is ~~still~~ now under active consideration. There is a good deal of resistance in some quarters to certain measures of effectiveness. Wakeford (1964) obtained figures which showed the results achieved by Public (i.e. independent fee-charging) schools in the Advanced Level of the General Certificate of Education and published the names of all the schools concerned. This article created a mild sensation, and many complaints ~~of unfairness~~ on the part of the schools. Another form of league table is the annually published list of those successful in obtaining scholarships to Oxford and Cambridge, which shows the rank order of the schools from which the pupils came.

The bibliography at the end of this section includes not only the studies to which reference has already been made but also reports of researches dealing with undergraduate attitudes, and the effect of previous schooling upon these.

Activities involving Cultural Heritage

As suggested by Tumin and Bressler in their introductory papers, there is a mass of material dealing with the cognitive outcomes of schooling. It is in this domain that the majority of evaluation studies fall, and it is only here that there is any substantial degree of sophistication in methodology and a real attempt to unravel the effects that different aspects of educational organisation and process have upon performance. Reference has already been made in earlier parts of this paper to the International Survey of Achievement in Mathematics (Husen 1967). There is also data available regarding progress in reading in this country. ~~(Department of Education and Science 1966).~~ Surveys have been carried out at intervals since 1948, and the latest of these, carried out for the Central Advisory Council for Education, showed that there had been an increase in average reading age of seventeen months in the case of eleven year olds and twenty months for fifteen year olds between 1948 and 1964. Since it is not the purpose of this paper to review work on these cognitive outcomes, this discussion will not be extended to take in the other work that is referred to in the bibliography. The references given there will make clear the types of factors in which most interest has been shown over the past decade. A point of comparison between the English material and that from other countries may be found in the attention that is given here to religious education. The role of religious bodies in relation to the control of schools has been a major issue of controversy over a long period, and at present there is considerable dispute about the part that religion should play in the formal curriculum of state schools. Recent surveys (May 1967) indicate that a very large proportion of parents want some kind of religious education for their children, but the results of this survey have been challenged. No attempt seems to have been made to relate the religious education that the child receives in school to his subsequent attitudes and church-going behaviour.

Within the past two years the literature of educational research has started to reflect the growth of interest in various forms of programmed learning. Evaluation studies of teaching programmes have begun to appear in fairly large numbers, and it seems likely that this trend will continue as more schools start using man/machine systems for instructional purposes.

Orientations to Self and Others

Research in this field has for the purposes of this paper been divided into two groups - general studies of attitudes, and work dealing with moral development and attitudes to other ethnic and racial groups. The former category contains a wide range of studies, which vary a good deal in methodological and conceptual sophistication. Few of them isolate the kind of experiences the individual has had in school as factors which contribute towards the formation of values and attitudes.

The number of studies in the second group have increased recently as a consequence of interest in the relationship of indigenous groups of children and immigrants coming to this country from the West Indies, India, Pakistan and elsewhere. Goldman (1966) has reviewed the range of available work on the education of and attitudes towards the immigrant. It seems that there are relatively few studies of the impact that schooling has upon the growth of tolerant attitudes and acceptance. Work of this kind would be particularly relevant and useful to social need in this country at the present time.

Physical Well-Bring

Relevant research in this domain varies from, at the one extreme, statistics relating to the consumption of free school meals and milk and its effect upon the weight and height of children over a period, to the researches on the effects of physical education programmes in schools on mental and physical development of school children and young adults. The second type of study has increased in importance during recent years with the growth in the number of medically qualified research workers in physical education, and the desire on the part of many practitioners of the subject to raise its status vis a vis the academic disciplines. The bibliography includes references to a number of recent evaluation studies, including the important work of Campbell and Pohndorf which brought to light interesting differences in the physical fitness of British and United States children, and which had a significant effect upon attitudes to physical education in schools in both countries. Bodies responsible for physical education programmes are showing a greater interest in the evaluation of their work. The Outward Bound Trust, which runs a number of adventure training schools in various parts of the British Isles, has recently commissioned a study of the effectiveness of its work and the extent to which it is achieving its objectives.

Other Research

An attempt has been made to review all the researches and studies that have appeared in educational journals during the past decade, with a view to classifying as many of them as possible within the categories suggested in the Tumin/Bressler taxonomy. There are some studies, however, which cannot easily be classifed in this way, and these are listed in the bibliography separately to the major role domains with which we had been dealing. Some studies are included in these two final categories of school variables and research into intel-

ligence and ability which, because they deal with some relevant variables, have also been classifed within the taxonomy. It will be seen that these categories contain a ~~substantial~~ large number of items, reflecting the concern that has existed for some time in this country regarding the selection of children for different kinds of secondary education and the organisational factors in the school that may influence such selection, and lead to its becoming a self-fulfilling prophecy. Substantial efforts are at present being directed into work on streaming, which is a controversial issue especially in relation to the establishment of comprehensive secondary schools on a nation-wide basis. The National Foundation for Educational Research has recently published the preliminary findings of its work on streaming in primary schools, and there are also a number of other independent investigations which have either been reported upon or are under way. In such studies, most of the 'outcomes' are in the form of school performance at some other level of the system. They are included here because of their significance within the overall pattern of research on education during the past decade.

Similar considerations apply to the inclusion of studies on intelligence and ability. Wealth and birth are now discredited as criteria for the allocation of life chances. In a competitive, divided and status-conscious society, it is, however, still necessary to have some legitimised criteria by means of which individuals may be treated differently within the educational system, and during the past quarter century this has been largely provided by means of tests of intelligence and ability. It is the social significance of these tests that helps to explain the great volume of research that has been undertaken on the reliability and validity of such measures.

TAXONOMY

The categories employed in the classification cannot be stated with greater precision than the variables that they seek to order. Only a small proportion of the examples of research that have been examined are sufficiently precise in their definitions of variables and statements of results to bear the detailed semantic analyses proposed in the documents provided (Smith and Smith). To attempt such an analysis entails the risk of imputing meanings and interpretations that were not part of the original, whilst to limit the review of the literature to those research reports which are amenable to such treatment runs the risk of underestimating the state of our present knowledge about the effectiveness of educational systems. To argue that more research information of a reliable kind needs to be available is not to claim that such information constitutes the dominant element in the knowledge that the policy maker and administrator possess about the educational system. The relationship between research and action may be fairly easy to state in situations where most of the variables are understood and are identifiable. An example would be that of choosing between two ways of teaching a well defined skill. The information that the research provides should properly be the dominant factor in the knowledge that guides a decision of this kind; a decision that ignored such evidence could make no claim to be rational. In broader spheres of action, in which the variables are more complex and where controlled experiments cannot readily be set up, it is inevitable that the findings of research will be much less definite and precise; no one study or group of studies can constitute an adequate foundation for decision making, especially when, as is not infrequently the case, their findings conflict. Despite this, such studies are by no means useless. In suggesting, however.crudely, the range of variables that have to be taken into account, the difficulties of clear definition, the existence of differing opinions, the range of choices that is available and the effects of past action, they contribute towards a greater rationality in decision making, even if they add little to our predictions of the success of the policy to which the decision relates. If studies of the effectiveness of educational systems are to make any progress, they will need to follow models of research that are rather different from those current in many graduate schools and research agencies, where there has been a tendency to apotheosise the careful control of experiment, the limitations of variables, the careful tests of statistical significance, the precise question and the modest conclusion. Such an approach is out of place in a field in which, at present, most decisions are taken 'by guess or by God'.

On Page 11 of MT's essay it is stated that the taxonomy is a devise 'for the location of any and all educational outcomes found in the literature of evaluation, to be entered in such a way that, for any given system, it will readily be apparent

(1) how many of all possible educational outcomes have been 'evaluated', i.e. measured or claimed in some way?

(2) how frequently have any particular sets of outcomes been measured?

(3) by derivation, which outcomes have been relatively or totally ignored, so far as measurement is concerned?

(4) against the claims of the system, how many of these claims have any evidential basis whatsoever? Or alternatively, against the stated intentions of the system, how many of these intentions have been examined for possible outcomes?

It has seemed to me that (1), (2) and (3) above require, not the detailed analysis of a limited number of evaluation studies selected for their high methodological and conceptual quality, but a review of as many as possible of the evaluation studies that have been produced with a given period, simply to ascertain what kinds of outcome have been 'measured in some way' and which have been 'relatively or totally ignored'. The limitation of coverage to 'high quality' evaluative studies necessarily involves some criterion of adequacy that must be more or less arbitrary in character. All the available literature has weaknesses of some kind or another. For an example, it is necessary to look no further than the recent intensive and highly sophisticated study of mathematical achievement (Husen 1967) and the reports on the use of the initial teaching alphabet (Downing 1967). These are two of the most carefully and thoroughly evaluated researches undertaken in this country, but they have nevertheless received their full share of critical comment on methodological grounds. This is not to say that the standards do not exist in the field of evaluation, but simply that to set standards for the inclusion and exclusion of studies in respect of the present review (especially when, as the papers provided state, such standards are 'intuitive') is to introduce complications which are out of place in a review of this kind. By and large, it is probably reasonable to assume that most empirical studies which get into print in responsible educational journals, or qualify for the award of a higher degree, have some prima facie claims to academic acceptability, and in a broadly conceived review of this kind I have felt that this constitutes an adequate criterion for inclusion.

The procedure suggested in the circulated papers was to list all the variables that had been dealt with in a selected group of books and articles within the sociology of education, and to classify and cross-classify these within the proposed taxonomy. The reasons for settling on this particular kind of research report (see Smith and Smith, p. 13f) do not seem to me to be convincing. If we are to obtain a conspectus of what is known about the extent to which educational systems achieve their goals, then we must at least attempt to examine the whole field of research outcomes, not just those that have a more or less direct relationship to subsequent performance within specific role domains. As Smith and Smith point out elsewhere, the cognitive and social skills and knowledge that schools promote are in large part non-role specific. Literacy and numeracy are of universal application within advanced societies (although the non-educative character of many forms of adult role performance may well cause such skills to atrophy when participation in some kind of formal education is discontinued). To select material only from sociological sources, and then to specify in considerable detail the variables with which this material concerns itself, is to leave out of account a considerable volume of literautre that is relevant to the evaluation of system effectiveness.

Figures based on attempted an Analysis of 275 Publications concerned with Evaluation from the B.Ed. Index, 1958/59 to 1966/67

	DOMAINS						
	Economic	Political	Primary Group	Socialisation and/or Education	Activities Involving Cultural Heritage	Orientations to Self and Others	Physical Well-being*
KNOWING	7	6	5	4	3	2	1
A. Requirements of Role							
1. Relational a. Inter-personal	2				9		1
b. Inter-group					2		
2. Knowledge	7			15	49		2
3. Skills a. Mental	3			1	41		1
b. Physical				3			
4. Resources a. Material					1		
b. Human							
c. Psychic	1				5		
B. Standards & Norms							
1. Moral & Legal					1	1	1
2. Aesthetic							1
3. Style & Manners							1
C. Specifications of Role							
1. Routines				1	1	1	
2. Time Allocations							
3. Space and Movement							
D. Rewards of Role							
1. Property							
2. Power							
3. Psychic a. Intra-personal				1	1		
b. Inter-personal							
(Unclassified)							

* This Domain is not cross-classifed, 9 items fall within it.

DOMAINS

	Economic	Political	Primary Group	Socialisation and/or Education	Activities Involving Cultural Heritage inc. Relig.	Orientations to Self and Others	Physical Well-Being
VALUING	7	6	5	4	3	2	1
A. Requirements of Role							
1. Relational a. Inter-personal	1		2		3	9	1
b. Inter-group					2	5	
2. Knowledge	3			3	7		1
3. Skills a. Mental	3			2	6		
b. Physical							
4. Resources a. Material							
b. Human							
c. Psychic	2				3	16	
B. Standards & Norms							
1. Moral & Legal				3	4	10	1
2. Aesthetic				1		1	1
3. Style & Manners						2	1
C. Specifications of Role							
1. Routines	1					1	
2. Time Allocations				1	2		
3. Space & Movement							
D. Rewards of Role							
1. Property	1					2	
2. Power						2	
3. Psychic a. Intra-personal	5		2	2	5	6	4
b. Inter-personal	1				1	3	1
(Unclassified)							

	DOMAINS						
	Economic	Political	Primary Group	Socialisation and/or Education	Activities Involving Cultural Heritage	Orientations to Self and Others	Physical Well-Being
ING	7	6	5	4	3	2	1
. Requirements of Role							
1. Relational							
a. Inter-personal	2		5	1	2		2
b. Inter-group	2						
2. Knowledge	2		1	3	4	1	2
3. Skills							
a. Mental	3		1	2	5	1	2
b. Physical							4
4. Resources							
a. Material							
b. Human	1						1
c. Psychic			1			1	1
. Standards & Norms							
1. Moral & Legal						2	1
2. Aesthetic							1
3. Style & Manners			1				4
C. Specifications of Role							
1. Routines	1					1	1
2. Time Allocations				1			
3. Space and Movement				1			
D. Rewards of Role							
1. Property	2						
2. Power							
3. Psychic							
a. Intra-personal	1		1				2
b. Inter-personal	1			1			2
(Unclassified)							

REFERENCES

ABRAMS M. (1964) 'Rewards of Education' New Society July

ABRAMSON P. (1967) 'English Secondary Education and the Political Socialisation Process' Sociology of Education 40

ALMOND G. A. and VERBA S. (1963) The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations Boston: Little, Brown & Co.

AMERICAN ACADEMY (1967) Goals and Indicators for American Society The Annals May and September

ARMFELT R. (1947) The New Secondary Education London: HMSO

ARMITAGE P. and SMITH C. (1967) 'The Development of Computable Models of the British Educational System and their possible uses' in Mathematical Models in Educational Planning Paris: OECD

BECKER G. S. (1964) Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with special reference to Education New York: National Bureau of Economic Research

BLAUG M. (1967) 'Approaches to Educational Planning' Economic Journal June

BLAUG M. (1968) 'The Productivity of Universities' in Universities and Productivity (Background papers for a conference convened through the Joint Committee of the Vice-Chancellors' Committee and the Association of Univeristy Teachers, London)

BLAUG M. and WOODHALL M. (1965) 'Productivity Trends in British Higher Education 1938-1962' Minerva III:4 Summer

BRUNER J. (1966) Towards a Theory of Instruction Cambridge, Mass: Harvard University Press

BUTLER J. R. (1968) Occupational Choice London: HMSO

CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (1967) Children and their Primary Schools (Plowden Report) London: HMSO

CLEGG A. (1966) 'Raising of the School Leaving Age: The Educational Implications' Focus on Education Winter

COCKETT R. (1967) 'Borstal Training: a follow-up study' British Journal of Criminology 7:2

COHEN L. (1965) *An exploratory study of the Teacher's Role, as perceived by Headteachers, Tutors and Students in a Training College* Unpublished M.Ed. thesis, University of Liverpool

COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (1963) *Higher Education* (Robbins Report) London: HMSO

CROSLAND A. (1967) Speech to Association of Education Committees Conference, reported in *Education* 30 June 1967

DEARDEN R. F. (1968) *The Philosophy of Primary Education* London: Routledge and Kegan Paul

DE JOUVENAL B. (1967) *The Art of Conjecture* New York: Basic Books

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1967) 'Questions for Planners' *Trends in Education*

DICKINSON H. (1964) 'Students in a C.A.T.; qualifications and success' *Universities Quarterly* 18

DONNISON D. (1967) 'Education Survey' *New Society* 265

ESBENSON T. (1968) 'Educational Objectives and the Curriculum' *Educational Sciences* 2

FOSHAY A. W. *et al* (1962) *Educational Achievements of Thirteen Year Olds in Twelve Countries* Hamburg: UNESCO Institute for Education

FURNEAUX W. D. (1961) *The Chosen Few* Oxford: Oxford University Press

GLASER R. and REYNOLDS J. H. (1964) 'Instructional Objectives and Programmed Instruction' in Lindvall C. M. (ed) *Defining Educational* Objectives Pittsburgh: Regional Commission on Educational Coordination

GOLDMAN R. (1966) 'Research on Immigrants' *Educational Research*

GOULDNER A. W. (1965) 'Explorations in Applied Social Science' in Gouldner A. W. and Miller S. M. *Applied Sociology* New York: Free Press

HEATH E. (1967) Speech to Annual Conference of the Conservative National Advisory Committee on Education 17th June 1967

HIRST P. (1963) 'Philosophy and Educational Theory' *British Journal of Educational Studies* November

HIRST P. (1965) 'Liberal Education and the Nature of Knowledge' in Archembault R. D. (ed) Philosophy and Education London: Routledge and Kegan Paul

HIRST P. (1967) 'The logical and psychological aspects of teaching a subject' in Peters R. S. (ed) The Concept of Education op. cit

HUSEN T. (ed) (1967) Achievement in Mathematics New York: John Wiley

JAHODA G. and CHALMERS A. O. (1963) 'The Youth Employment Service: A consumer perspective' Occupational Psychology January

KLEIN V. (1965) Samples from English Cultures London: Routledge and Kegan Paul

LEWIS D. G. (1965) 'Objectives in the Teaching of Science' Educational Research 7

LINDBLOM J. L. (1964) 'The Science of Muddling Through' in Lewitt H. J. (ed) Readings in Managerial Psychology Chicago: University of Chicago Press

LOVELL K. et al (1962) 'A summary of a study of the reading ages of children who had been given remedial teaching' British Journal of Educational Psychology 32:1

LOVELL K. et al (1963) 'A further study of the educational progress of children who had received remedial education' British Journal of Educational Psychology 33:2

MALLESON N. (1960) 'University Student 1953' Universities Quarterly 13:3, 14:1, 14:2, 15:1

MARCH J. and SIMON H. (1958) Organisations New York: Wiley

MAUDE A. (1967) Education: Quality and Equality London: Conservative Political Centre

MILLER R. B. (1961) 'Analysis and Specification of Behaviour for Training' in Glazer R. (ed) Training, Research and Education

MORGAN J. N., DAVID M. H., COHEN W. J., BRAZER H. F. (1962) Income and Welfare in the United States New York: McGraw Hill

MORRELL D. H. (1963) 'The freedom of the teacher in relation to research and development work in the area of the curriculum and examinations' Educational Research V:3

MOSER C. A. and REDFERN P. L. (1965) 'Education and Manpower: some current research' in Models for Decision London: English

MUMFORD D. E. (1967) Speech to North of England Education Conference January 1967, reported in Education 13th January 1967

MUSGRAVE P. W. (1967) 'Family, School, Friends and Work: A Sociological Perspective' Educational Research X

MUSGROVE F. (1961) 'Parents' Expectations of the Junior School' Sociological Review 9

McINTYRE A. D. (1964) 'Against Utilitarianism' in Hollins T. H. B. (ed) Aims in Education Manchester: Manchester University Press

PESTON M. H. (1966) 'Costs, Benefits, Effectiveness' New Society 160

PESTON M. H. (1969) 'Economics and the Administration of Education' in Taylor W. and Baron G. The Social Sciences and Educational Administration London: Athlone Press

PESTON M. H., ZIDERMANN A. and BLAUG M. (1967) The Utilization of Educational Manpower in Industry London

PETERS G. H. (1966) Cost Benefit Analysis and Public Expenditure London: Institute of Economic Affairs

PETERS R. S. (1965) Ethics and Education London: Allen and Unwin

PETERS R. S. (1965) 'Need the Educationalist have an Aim?' in Archembault R. D. (ed) Philosophy and Education London: Routledge and Kegan Paul

PETERS R. S. (1967) (ed) The Concept of Education London: Routledge and Kegan Paul

QUINN (1963) See Morrell D. H. (1963)

REISMEN D. (1958) Constraint and Vaniety in American Education University of Nebraska Press

RESOURCES FOR LEARNING PROJECT (1968) Progress Report London: Nuffield Foundation (mimeographed)

REX J. (1961) Key Problems of Sociological Theory London: Routledge and Kegan Paul

ROSE R. (1964) Politics in England Boston: Little, Brown and Co.

SCHOFIELD A. (1966) Society and the Young School Leaver London: Schools Council

SCHOOLS COUNCIL (1968) Young School Leavers: Report of an enquiry carried out for the Schools Council by the Government Social Survey

SCOTT P. D. (1964) 'Approved School Success Rates' British Journal of Criminology 4

SIMON H. A. (1964) 'On the concept of organisational goal' Administrative Science Quarterly 9:1

TABA H. (1962) Curriculum Development: theory and practice New York: Harcourt Brace and World

TAYLOR P. H. (1962) 'Children's Evaluations of the characteristics of the good teacher' British Journal of Educational Psychology XXXII

TAYLOR P. H. and MUSGROVE F. (1965) 'Teachers and Parents' conceptions of the teacher's role' British Journal of Educational Psychology XXXV

TAYLOR W. (1967) 'Family, School and Society: An overview' in Craft M. (ed) Linking Home and School London: Longmans

TYALOR W. (1968) Society and the Education of Teachers London: Faber and Faber

TAYLOR W. (1969) 'Research in the Education of Teachers' in Taylor W. Towards a Policy for the Education of Teachers London: Butterworth

TIBBLE J. W. (1966) The Study of Education London: Routledge and Kegan Paul

TIMES LITERARY SUPPLEMENT (1968) Anonymous review of Kahn H. and Wiener A. J. The Year 2000 p. 346

VENABLES E. C. (1963) 'Social Differences among day release students in relation to their Recruitment and Examination success' British Journal of Social and Clinical Psychology 2

WAKEFORD J. (1964) 'Which Public Schools get the best 'A' Levels?' *Where?* Supplement No. 1

WILKINS T. (1964) *Social Policy, Action and Research* London: Tavistock

WOOD R. (1968) 'Objectives in the Teaching of Mathematics' *Educational Research* X

WOOD R. (1967) 'The Item Bank Project' London: NFER

WOODHALL M. (1966) 'The Economic Value of Staying on at School' *Journal of the Careers Research and Advisory Centre* 2:1

Bibliography

68

Economic Domain

ABRAMS M. (1964) 'Rewards of Education' *New Society* July Y/7/D1

ALLEN K. R. (1961) 'The Consumers assess Vocational Guidance' *Technical Education* 3:6 Z/7/A1 and 2

BUTLER J. R. (1968) Occupational Choice London: Science Policy Studies No. 2, HMSO Y/7/C1

CHOWN S. M. (1959) 'Personality Factors in the Formation of Occupational Choice' *British Journal of Educational Psychology* 29 Y/7/4c

COTGROVE S. (1962) 'Education and Occupation' *British Journal of Sociology* 13

COTGROVE S. and BARR F. (1961) 'The Image of Technician Occupations among School Leavers' *Educational Research* 3 Z/7/A2

DAVIES D. W. and McCARTHY M. C. (1967) 'Education for Change' *Nature* 214 Z/7/A2 and 3

EGGLESTON S. J. (1967) 'Social Factors associated with Decisions to 'stay on' in non-selective secondary schools' *Educational Research* 9 X/7/D1 and 3b

EYRE J. H. (1966) 'The prediction of Vocational Suitability from Secondary Modern School record cards' *British Journal of Educational Psychology* 36 Z/7/A2 and 3

GUILFORD J. S. (1967) 'Isolation and Description of Occupational Stereotypes' *Occupational Psychology* 41 Y/7/C1

HILL G. B. (1965) 'The Choice of Careers by Grammar School Boys' *Occupational Psychology* 39 Y/7/D1 and 3

HUGHES E. W. (1965) 'Transition from School to Industry and Further Education' *International Review of Education* 11 X/7/1 Aia - 3ci

JAHODA G. and CHALMERS A. D. (1963) 'School Leavers recall of the interview with the Youth Employment Officer' *Occupational Psychology* 37 Z/7/A1 and 2

JAHODA G. and CHALMERS A. D. (1963) 'The Youth Employment Service: A Consumer Perspective' *Occupational Psychology* 37 X/7/A2

JOSEPH J. (1961) 'A Research note on Attitudes to Work and Marriage of six hundred adolescent girls' *British Journal of Sociology* 12 Y/7/D3a

KAIM-CAUDLE P. R. (1962) 'Employment of Young People in Billingham' Durham Research Review 3

KEIL E. T. et al (1966) 'Youth and Work: problems and perspectives' Sociological Review 14 X and Y/A2 and 3/D3

LAMBERT W. E. and KLINEBERG O. (1964) 'Cultural Comparisons of Boys' Occupational Aspirations' British Journal of Social and Clinical Psychology 3 Y/7/A2,3

LEE T. (1961) 'A Test of the Hypothesis that School Reorganisation is a cause of Rural Depopulation' Durham Research Review 12 Z/7/C3

MUSGRAVE P. W. (1967) 'Family, School, Friends and Work: a sociological perspective' Educational Research 9 X/7/A1a and b

MUSGROVE F. (1967) 'The Place of Skill in Society today' Aspects of Education 5 X/7/A4b

NELSON D. M. (1964) 'Studying the Employment and Training of a national sample of 12 year olds' Occupational Psychology 38 X/7/A2,3/C1

PALMER V. C. (1964) 'Young Workers in their first jobs: an investigation of attitudes to work and their correlates' Occupational Psychology 38 Y/7/D3a

STACEY B. G. (1965) 'Some Psychological Aspects of inter-generation Occupational Mobility' British Journal of Social and Clinical Psychology 4 X/7/A1

STERN H. H. (1961) 'A Follow-up Study of Adolescents' views of their personal and vocational future' British Journal of Educational Psychology 31:2 Y/7/D3a and b

SUTHERLAND J. G. (1959) 'Employment of E.S.N. Pupils on attaining School Leaving Age' Special Education 48 Z/7/A2,3

SWIFT D. F. (1967) 'Social Class, Mobility-ideology and 11+ Success' British Journal of Sociology 18 Y/7/A4c

THOMAS D. R. O. (1967) 'Attitudes of Industry towards the School Leaver' Aspects of Education 5 Y/7/A1a

WOODHALL M. (1966) 'The Economic Value of Staying on at School' C.R.A.C. Journal 2:1 Autumn Y/7/D3

WOODHALL M. (1965) 'It is worth educating Women' New Society 19 August Y/7/D3

70

Political Domain

ABRAMSON P. (1967) 'The Differential Political Socialisation of English Secondary School Students' *Sociology of Education* 40:3 X/6/A2/A3a

Primary Group

ATHERTON B. (1966) 'Co-Education and Happiness in Marriage' *Where?* 28 X/5/D3a/Ala

JACKSON L. (1964) 'A Study of 200 School Children by means of the tests of family attitudes' *British Journal of Psychology* 55 T/5/Ala

LYNN R. and GORDON I. E. (1962) 'Maternal attitudes to Child Socialisation: some social and national differences' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 1 Y/5/Ala

MAYS J. B. (1962) 'Social Disadvantage and Education' *Educational Research* 5 X/5/A4c/A4a

MORRISON A. and HALLWORTH H. J. (1966) 'The Perception of peer personality by adolescent girls' *British Journal of Educational Psychology* 36 Y/5/A4c

MUSGROVE F. (1960) 'The Decline of the Educative Family' *Universities Quarterly* 14 Y/5/Ala/A2/3a

SHEPHERD M. and MITCHELL S. (1966) 'A Comparative Study of Children's Behaviour at Home and at School' *British Journal of Educational Psychology* 36 X/5/B3/Ala

STERN H. H. (1959) 'Learning the Parental Role' *Studies in Education* III:2 July X/5/Cl

STERN H. H. (1960) *Parent Education: An International Survey* Hull: University of Hull and UNESCO Institute of Education, Hamburg, Studies in Education Y/5/Cl

SUGERMAN B. (1967) 'Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School: an empirical study of London Schoolboys' *British Journal of Sociology* 18 X/5/Ala/B3

WRIGHT D. S. (1962) 'A Comparative Study of the Adolescent's concepts of his parents and teachers' *Educational Research* 14 Y/5/Ala

Socialisation and/or Education

BEARD R. M. et al (1964) 'Academic Performance at University' Educational Review 16 Z/4/A2a,A3a

COPLAND R. E. (1966) 'School Reports' Educational Research 8 Z/5/B

DICKINSON H. (1964) 'Students in a C.A.T.; qualifications and success' Universities Quarterly 18 Z/4/A2, D3a

FURNEAUX W. D. (1962) 'Methods of Selection for English Universities' Year Book of Education Y/4/A2, A3a

FURNEAUX W. D. (1963) 'Background Factors and University Performance' Sociological Review 11 X/4/A2, 3a

GAMMIE A. (1963) 'The Influence of a Sixth Year in School on Academic Performance at University'. Educational Research 6 Z/4/A2

HOPKINS J., MALLESON N. and SARNOFF I. (1958) 'Some Non-intellectual Correlates of Success and Failure among University Students' British Journal of Educational Psychology XXVIII X/4/A4c

HARTLEY K. and PAGE D. (1966) 'The Prize of a First' Where? 23 Z/4/A2a, A3a

HUDSON L. (1963) 'The Relation of Psychological Test Scores to academic bias' British Journal of Educational Psychology 33 X/4/C2 A2

HOPKINS J. (1960) 'Handicaps to Success at the University' Universities Quarterly 14 Z/4/A3b

HUDSON L. (1960) 'Degree Class and Attainment in Scientific Research' British Journal of Psychology 51 Z/4/A2

HEWITT E. A. (1960) 'The Performance in English Language at 'O' Level of a sample of University Students' British Journal of Educational Psychology 30:2 X/4/A2, 3a

KIRKHAM A. J. (1962) 'Standards of English in Science and Technology' Nature 196 Z/3/A2a, A3a

KIRKHAM A. J. (1967) 'Command of Vocabulary among University Entrants' Educational Research 9 Z/4/A2, A3a

LOVELL K. and WHITE G. E. (1958) 'Some Influences affecting Choice of Subjects in School and Technical College' British Journal of Educational Psychology XXVIII Z/4/A2

NESBIT J. and WELSH J. (1966) 'Predicting Student Performance' *Universities Quarterly* 20 Z/4/A2, A3a

OLIVER R. A. C. (1962) 'The Selection of University Students: a 'scholastic aptitude test'?' *Universities Quarterly* 16 Z/4/A2/A3a

OSGERBY J. R. (1962) 'Attitudes to Poetry among Entrants to a Local Technical College' *Studies in Education* III:4 Z/4/B2

POPPLETON P. K. and PILKINGTON G. W. (1963) 'The Measurement of Religious Attitudes on a University Population' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 2 Y/4/B1

PAFFARD M. K. (1959) 'Some indication of literary interests among sixth formers and undergraduates' *Researches and Studies* 20 Y/4/B2

ROSS J. M. (1967) 'Should more grammar school boys apply to Oxbridge?' *Where?* 30 Z/4/a2/A3a

RODGER A. (1965) 'Capacity and inclination for University Courses' *Occupational Psychology* 39 Z and Y/4/A2/A3a

RICE R. (1964) 'The Social and Educational Background and anticipated career prospects of a group of students in a college of advanced technology' British Journal of Educational Psychology 4 Y/7 and 4/A

RICHARDS J. P. G. and WILSON A. J. C. (1961) ' 'A' Level and Pass Degree in Physics' *Universities Quarterly* 15 Z/4/A2

SANDFORD C. T. and GRIFFIN S. (1965) 'Religious Belief and Church Attendance at a College of Science and Technology' *Church Quarterly Review* 166 Y/4/B1

STEIN A. and BROCKINGTON F. (1963) 'Admission, Achievement and Social Class' *Universities Quarterly* 18 Z/4/A2/A3a

SUTTIL C. (1959) 'Leisure Time Reading among Training College Students' *Education for Teaching* 49 May Y/4/C2

TAYLOR G. (1961) 'What happened to the Sixth: Leeds Investigation' *Times Educational Supplement* 2425 Y/4/?

THOMSON D. (1962) 'What the Universities expect from the Schools' *Advancement of Science* 19 Z/4/A2/C1

VENABLES E. C. (1963) 'Social Differences among day release students in relation to their Recruitment and Examination success' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 2 Z/4/A2/A3a

Z 74

WAINWRIGHT E. (1966) 'Attitudes to Poetry at 18+ in a College of Education' N.A.T.E. Bulletin 3:1 Y/4/B2

WAKEFORD J. (1964) 'Which Public Schools get the best 'A' Levels?' Where? Supplement No. 1 Z/4/D2

WORSWICK G. D. N. (1965) 'Men's awards at Oxbridge: results analysed' Times Educational Supplement 2618 (A similar survey appears annually) Z/4/A2/A3a

Z 75

Cultural Heritage

ARMSTRONG H. G. (1964) 'A Comparison of Rural Schools Performance in a test-controlled and test-free selection procedure at 11' *British Journal of Educational Psychology* 34 Z/3/A3a

BARRINGTON H. (1966) 'The Teaching of Elementary Science by Television and other methods' *British Journal of Educational Psychology* 36 Z/3/A4a

BERNSTEIN B. B. (1961) 'Aspects of Language and Learning in the genesis of the social process' *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1 Z/3/A3a

BLACK E. L. (1962) 'The Marking of G.C.E. Scripts' *British Journal of Educational Studies* 11 Z/3/C1

BURNKRANT E. G. and LAMBERT P. (1965) 'A Comparison of the effects of various learning procedures upon punctuation and content in a free writing situation' *Programmed Learning* 2 Z/3/A2/3a

BUTTS D. (1963) 'What do some boys and girls read and why?' *Uses of English* 15 Y/3/D3a

COLE R. (1966) 'The C.S.E. Examination in Geography: an interim review' *Geography* 51 Z/3/A2

COOPER D. (1966) 'An investigation into two methods of teaching English in modern schools' *British Journal of Educational Psychology* 36 Z/3/A2/3a

CURR W. and GOURLAY N. (1960) 'The effect of practice on performance in scholastic tests' *British Journal of Educational Psychology* 30:2 Z/3/A3a

DAINES J. W. (1965) 'A review of research in Religious Education' *Educational Research* 7 Z/3/A2

DALE R. R. (1964) 'Co-Education. Research on comparative attainment in English in single sex and co-educational grammar schools' *Educational Research* 6 Z/3/A2

DALE R. R. and JONES J. A. (1964) 'An investigation into the comparative response of boys and girls to Scripture as a school subject in certain co-educational grammar schools in industrial South Wales' *British Journal of Educational Psychology* 34 Y/3/D3a

DALE R. R. and GRIFFITH S. (1966) 'Selected Findings from a five year study of academic deteriorators in a grammar school' Educational Research 8 Z/3/A2

DIENES Z. P. (1959) 'The growth of mathematical concepts in children through experience' Educational Research 2:1 Z/3/A3a

DOWNING J. et al (1967) 'The effects of the initial teaching alphabet on young children's written composition' Educational Research 9 Z/3/A2/3a

DOWNING J. and JONES B. (1966) 'Some problems of evaluating I.T.A.' Educational Research 8 Z and X/3/A2/3a

FRANCE N. (1964) 'The use of group tests of ability and attainment: a follow-up study from primary to secondary school' British Journal of Educational Psychology 34

HALSALL E. (1964) 'A comparative study of attainments in French' International Review of Education IX X/4/A2

HARRIS J. G. (1966) 'Examinations in Religous Education - statistics and inferences' Educational Research 8 Z/3/A2 and 3a/B1

HARTLEY J. (1965) 'Linear and Skip-branching programmes: a comparison study' British Journal of Educational Psychology 35 A/3/A2

HEATH W. G. (1961/62) 'Library Centred English: an experiment' Educational Review 14 X/4/A4

HILLIARD F. H. (1959) 'The influence of Religious Education upon the development of children's moral ideas' British Journal of Educational Psychology 29:1 Y/3/B1

HIPKIN J. (1967) 'C.S.E. English (Mode 3): some early and tentative findings' Use of English 18 Z/3/A2

HITCHMAN P. J. (1964) 'The testing of spoken English: a review of research' Educational Research 7 X/3/A3a

HOCKEY S. W. and HARRISON M. J. (1965) 'The Predictive Value of Common Entrance' Conference 2:2 and 3 Z/3/A2

HORSBURGH J. (1959) 'What do you know?' New Era 40 March Z/3/A3a

HUTCHINGS D. (1963) 'Sixth Form scientists in search of an image' Universities Quarterly 17 X/3/A3a

JACKSON N. (1966) 'How reliable are the follow-ups?' Special Education 55 Z/3/A2

JAHODA G. (1963) 'Children's concepts of Time and History' Educational Review 15 X/4/A2

KAT M. M. (1960) 'An examination of some psychological effects of teaching English in schools' Educational Research 2:1 Z and Y/3/A4c/A2

KELLEY P. J. (1961) 'An investigation of the factors which influence grammar school pupils to prefer scientific subjects' British Journal of Educational Psychology 31:1 Y/3/A2

KELLMER PRINGLE M. L. (1961) 'The long term effects of remedial treatment' Educational Research 1 Z and X/3/A2 and 3a

KING W. H. (1965) 'Differences in mathematical achievement related to types of secondary schools and their georgaphical locations' Educational Research 8 Z/3/2 and 3a

KING W. H. (1966) 'Experimental evidence on comparative attainment in mathematics in single sex and co-educational secondary schools' Educational Research 8 Z/3/A2 and 3a

LEE D. M. and ABOUSEIF A. M. (1965) 'The evaluation of certain science practical tests at the secondary school level' British Journal of Educational Psychology 35 Z/3/A2

LEITH G. O. M. and HOPE B. (1965) 'A comparison of two modes of responding to linear and branching programmes' Educational Review 17 Z/3/A2

LEWIS D. G. (1960) 'Group factors of attainment in grammar school subjects' British Journal of Educational Psychology 31:4 Z/3/A2

LEWIS D. G. (1961/62) 'The relations between grammar school subjects' Educational Review 14 Z/4/A2

LEWIS D. G. (1965) 'Objectives in the teaching of Science' Educational Research 7 X/4/A2

LOVELL K. et al (1962) 'A summary of a study of the reading ages of children who had been given remedial teaching' British Journal of Educational Psychology 32:1 Z/3/A3a

LOVELL K. et al (1963) 'A further study of the educational progress of children who had received remedial education' British Journal of Educational Psychology 33:2 Z/3/A2 and A3a

LYLE J. G. (1959/60) 'The effect of an institutional environment upon the verbal development of imbecile children' Journal of Mental Deficiency Research 3, 4 Z/3/A3a

MAY P. R. and JOHNSTON O. R. (1967) 'Parental attitudes to religious education in state schools' Durham Research Review 18 Y/3/B1

MORRIS J. M. (1959) 'The relative effectiveness of different methods of teaching children to read' Educational Research 1:1 and 2 Z/3/A3a

MUSGROVE F. (1963) 'Five scales of attitude to History' Studies in Education 3 Y/3/A2

POPPLETON P. K. and AUSTWICK K. (1964) 'A comparison of programmed learning and note-making at two age levels' British Journal of Educational Psychology 34 Z/3/A2

PRESTWICH A. R. (1964) 'C.S.E. English: an interim report' NATE Bulletin 1:3 Z/3/A2

PUMPHREY P. D. (1961/62) 'Junior School Science' Educational Review 14 X/4/A2

RAPSTOFF C. I. (1964) 'The attitudes of teachers and their pupils to written expression' Educational Review 17 Y/3/A3a

RICHARDSON G. (1957) 'An experiment in the use of filmstrips in the teaching of French' Durham Research Review II:8 X/4/A2

ROBERSON B. S. (1963) 'A study of the kind of Geography taught in secondary modern schools' Educational Review 16 X/4/A2

ROWLANDS R. G. (1961) 'Some differences between prospective scientists, non-scientists and early leavers in a representative sample of English grammar school boys' British Journal of Educational Psychology 31:1 Y/3/A2/3a

SAMPSON O. C. (1964) 'Written compsoition at 10 years as an aspect of linguistic development' British Journal of Educational Psychology 34 X/3/A2/A3a

SAVAGE R. D. and O'CONNOR D. J. (1966) 'The assessment of reading and arithmetic retardation in the school' British Journal of Educational Psychology 36 Z/3/A2

SZRETER R. (1961/62) 'Economics as a school subject' Educational Review 14 X/4/A2

TAYLOR P. H. (1966) 'A study of the effects of instructions in a multiple-choice mathematics test' British Journal of Educational Psychology 36:1 X/3/C1

WALTON P. (1966) 'The CSE: its impact on employers' *B.A.C.I.E. Journal* 20 Y/7/A2

WILKINSON W. J. (1967) 'An analysis of the choice of subjects in the sixth form' *Educational Review* 19 Y/3/C2

WRIGHT D. S. (1962) 'A study of religious belief in sixth form boys' *Researches and Studies* 24 Y/3/B1

WRIGHT D. S. and COX E. (1967) 'Religious belief and co-education in a sample of sixth form boys and girls' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 6 Y/3/B1/A1b

Orientations to Self and Others (a) Attitudes

ALLEN E. A. (1960) 'Attitudes of children and adolescents in schools' Educational Research 3 Y/Z/A4c/D3a

CHILD D. (1965) 'The sixth form myth' Education 126 Y/3/D3a

EVANS N. (1960) 'More happiness' Use of English 12 Y/Z/D1,2,3,a,b

FLEMING C. M. et al (1960) 'Preferences and Values among adolescent boys and girls' Educational Research 2:2 Y/Z/B1,2,3

GLOUCESTERSHIRE STANDING CONFERENCE ON FAMILY LIFE (1966) 'Attitudes of young people' Education 127 Y/5/D3a/A1a

HALL M. (1963) 'A study of the attitudes of adolescent girls to their own physical, intellectual, emotional and social development' Educational Research 6 Y/Z/A4c/D3a

JARMAN C. (1967) 'Children's choice: a local investigation into 11 year olds' feelings about their work' Froebel Journal 7 Y/3/D3a

KATZ F. (1959) 'Orientations of adolescents' New Era 40 Y/Z/A4c/D3c

LOTWICK W. R. (1965) 'Finding out the pupil's views on raising the leaving age' Teacher in Wales 5:19

ROE M. C. (1964) 'Attitudes towards specialisation among senior grammar school pupils' Educational Review 16 Y/3/C2

RUSHTON J. (1967) 'A sociometric study of some immigrant children in Manchester schools' Durham Research Review V:19 Y/Z/A3a

SANDALL P. H. (1962) 'An analysis of the interests of secondary school pupils' British Journal of Educational Psychology 32:1 Y/Z/A4c/B1,2,3

SWAN E. E. (1959) 'Happiness' Use of English 11 Y/Z/D1,2,3,a,b

TAYLOR P. H. (1962) 'Children's evaluations of the characteristics of the good teacher' British Journal of Educational Psychology 32:4 Y/Z/A1a

Orientations to Self and Others (b) Moral Development and Ethnic Racial Attitudes

BRADBURN E. (1967) 'Children's moral knowledge' *Educational Research* 9 Z/2/B1

BRENNAN T. (1961) 'Teaching for international understanding in a secondary modern school' *Researches and Studies* 21 Z,Y/2/A1b

CHESSER E. (1961) 'Teenage morals' *Education* 117 Y/2/D1

CURR W. *et al* (1964) 'Patterns of behaviour in secondary modern school children' *Educational Review* 16 Y/2/A1a/C1

DAVEY C. (1961) 'Teenage Morals' *Education* 117 Y/2/B1

EDWARDS J. B. (1965) 'Some studies of the moral development of children' *Educational Research* 7 Y/2/B1

EDWARDS J. B. (1965) 'Some moral attitudes of boys in a secondary modern school' *Educational Review* 17 Y/2/B1

EPPEL E. M. and M. (1962) 'Connotations of morality: the views of some adults on the standards and behaviour of adolescents' *British Journal of Sociology* 14 Y/2/B1

EPPEL E. M. (1963) 'Moral beliefs of young workers: a comparative study' *British Journal of Sociology* 14 Y/2/B1

GASKELL J. H. A. (1960) 'Children and punishment: a Scottish attitude survey' *Durham Research Review* 3 Y/2/B1

FORER G. (1961) 'Teenage Morals' *Education* 117 Y/2/B1

HATCH S. (1962) 'Coloured people in school textbooks' *Race* 4 Y/2/A1b

HEBRON M. E. and RIDLEY F. (1965) 'Characteristics associated with racial prejudice in adolescent boys' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 4 Y/2/A1b

JAHODA G. (1959) 'Development of the perception of social differences in children from 6 to 10' *British Journal of Psychology* 50:2 Y/2/A1a

KELLMER PRINGLE M. L. (1960) 'Social learning and its measurement' *Educational Research* 2 Z/2/C1

KELLMER PRINGLE M. L. and EDWARDS J. B. (1964) 'Some moral concepts and judgments of junior school children' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 3 Y/2/B1

MORRISON A. (1967) 'Attitudes of children towards international affairs' *Educational Research* 9 Y/2/Alb

MORRISON R. L. (1959) 'Delinquency and the Schools' *Forward Trends* 3:4 X/2/B1

NICHOLLS J. G. (1961) 'Teenage Morals' *Education* 117 Y/2/B1

SCOTT P. D. (1964) 'Approved school success rates' *British Journal of Criminology* 4 Z/2/B1

SHERWOOD J. J. (1966) 'Authoritarianism, moral realism and President Kennedy's death' *British Journal of Social and Clinical Psychology* 5

TAJFEL H. and JAHODA G. (1967) 'The development on children of ideas about their own and other countries: some exploratory studies' *New Era* 48:5 May Y/2/A2

WATSON W. (1961) 'Teenage Morals' *Education* 117 Y/2/B1

WHEELER D. K. (1959) 'The development of moral values in children: punishment, discipline and educational objectives' *British Journal of Educational Psychology* 29:2 Y/2/B1 and 3

WILLIAMS H. M. (1961) 'Changes in pupils' attitudes towards West African negros, following the use of two different teaching methods' *British Journal of Educational Psychology* XXXI Y/2/Alb

WRIGHT D. (1965) 'The moral judgment of sixth form boys and girls' *Learning for Living* 4:4 Y/2/B1

Physical Well-being

ALLOTT R. (1966) 'An investigation into immediate post-school physical recreation and the carry over value of physical activities taught within the school ohysical education programme' *Carnegie College of Physical Education Research Papers* 2 X/1/C1/D3a

---- (1966) 'Human Biology and Health Education; n investigation into the knowledge of human biology in three secondary schools and into the attitudes to health education of students in a teacher training course' *Health Education Journal* 24 Z/1/A2

CARTWRIGHT A. *et al* (1960) 'Young Smokers' *British Journal of Preventive and Social Medicine* X/1/B3

DALE R. R. (1966) 'A study of the comparative popularity of organised physical activities among boys/girls in boys/girls grammar schools and boys/girls in co-educational schools respectively' *Carnegie College of Physical Education Research Papers* 2 Y/1/D3a

EDRICH S. (1962) 'Teachers' attitudes to health education' *Health Education Journal* 20 Y/1/D3a

EGGLESTON S. J. (1965) 'Secondary schools and Oxbridge Blues' *British Journal of Sociology* 16 X/1/A2 and 3a

ERIKSSON A. W. E. (1966) 'A questionnaire of the Cenrral Council for Health Education smoking and health campaign' *Health Education Journal* 24 X/1/B3

HIGHMORE G. and JONES B. W. (1959) 'The athletic ability of boys in a secondary modern school' *British Journal of Statistical Psychology* 12 X/1/A3a

JEFFREYS M. (1961) 'Catch them before they start; a report on an attempt to influence children's smoking habits' *Health Education Journal* 12 March X/1/B3

KALLIO P. (1964) 'Boredom and fatigue in school children' Educational Research 6 X/1/D3a/4c

LOADER E. C. (1965) 'The attitudes of secondary schoolboys toward athletics in high and low ability groups before and after a period of instruction' *Carnegie College of Physical Education Research Papers* 1 Y/1/D3a/C2

SHIMMIN V. E. (1966) 'An investigation into the types of play found where children indulge in free activities, incorporating a comparison between rural and urban schools' Carnigie College of Physical Education Research Papers 2 X/1/A1a/A3b/D3a

START K. B. (1961) 'The relationship between the games performance of a grammar school boy and his intelligence and streaming' British Journal of Educational Psychology 31:2 X/1/A3a and b

START K. B. (1963) 'Group interaction and examination results' Physical Education 55 X/1/A1b

START K. B. (1966) 'Substitution of games performance for academic achievement as a means of achieving status among secondary school children' British Journal of Sociology 17 Y/1/D3b

STEUART W. (1964) 'School health education: an appraisal of instruction' Health Education Journal 22 Z/1/A2 and 3a

WHITE G. B. et al (1965) 'Attitudes to athletics in second and fourth year boys in secondary schools' Carnegie College of Physical Education Research Papers 1 Y/1/D3a

School Variables

CHAZAN M. (1962) 'School Phobia' British Journal of Educational Psychology XXXVII Y/2/A4c

DALE R. R. (1962) 'A critical analysis of research on the effects of co-education on academic attainment in grammar schools' Educational Research 4:2 Z/3/A1a

DALE R. R. (1962) 'An analysis of research on comparative attainment in mathematics in single sex and co-educational grammar schools' Educational Research 4:2 Z/3/A1a

DALE R. R. (1966) 'The happiness of pupils in co-educational and single sex grammar schools: a comparative assessment' British Journal of Educational Psychology 36 Y/2/A1a/D3a

DALE R. R. (1966) 'Pupil-teacher relationships in co-educational and single sex grammar schools' British Journal of Educational Psychology 36:4 Y/3/A1a

DALE R. R. and GRIFFITH S. (1965) 'Junior school X and failure at the grammar school' Educational Review 17 Y/3/A2/A3a

DANIELS J. C. (1961) 'The effects of streaming in the primary school: what teachers believe' British Journal of Educational Psychology 31:2

DOUGLAS J. W. B. and ROSS J. M. (1966) 'Single sex or co-ed? The academic consequences' Where? 25 Y/3/A2/A3a

DWYER F. J. (1961) 'Selection and transfer in two comprehensive schools' Studies in Education 3 Z/3/A1a/A1b

EGGLESTON S. J. (1965) 'Old schools and new. The importance of environment' Times Educational Supplement 2612 Z/3/A2/A3a

EVANS H. G. (1962) 'An examination of the causes of premature and early leaving in selected grammar schools of South Wales' British Journal of Educational Psychology 32 X/3/A1a

FLEMING C. M. (1959) 'Class size as a variable in the teaching situation' Educational Research 1:2 Z/3/A1b

GAGE R. M. P. (1961) 'The lowest stream in the last year at school' Forward Trends 6 Z/3/D3a

JACKSON B.((1961) 'Teachers' views on primary school streaming' Educational Research 4 Y/4/A1

LACEY C. (1966) 'Some sociological concomitants of academic streaming in a grammar school' British Journal of Sociology 17 Y/3/A1a

LEE T. (1961) 'A test of the hypothesis that school reorganisation is a cause of rural depopulation' Durham Research Review 3 X/7 and 5/C3

LEWIS D. G. (1963) 'An investigation of the subject preferences of grammar school pupils' Durham Research Review 14 Y/3/D3a

LYNN R. (1959) 'Environmental conditions affecting intelligence' Educational Research 1:3 Z/3/A4c

LYNN R. (1959) 'The relationship between educational achievement and school size' British Journal of Sociology 10 Z/3/A2/A3a

MURDOCH W. F. (1966) 'The effect of transfer on the level of children's adjustment to school' British Journal of Educational Psychology 36:4 Y/2/A1a

MYCOCK M. A. (1967) 'A comparison of vertical grouping and horizontal grouping in the infant school' British Journal of Educational Psychology 37 Z/3/A1a/A4c

OSGERBY J. R. (1962) 'Attitudes to poetry among entrants to a local training college' Studies in Education 3 Y/4/D3a

PHEASANT H. H. (1961) 'The influence of the school on the choice of science careers' British Journal of Educational Psychology XXXI:1 Y/7/A3a

PIDGEON D. A. (1959) 'School Type differences in ability and attainment' Educational Research 1:3 Z/3/A2/A3a

PIDGEON D. A. and DODDS E. M. (1961) 'Length of schooling and its effects on performances in the junior school' Educational Research 3 Z/3/A2a/A3b

RUDD W. A . (1961) 'The effects of streaming' British Journal of Educational Psychology 31 Z/3/A1a

SUTHERLAND M. B. (1961) 'Co-education and school attainment' British Journal of Educational Psychology 31:2 Z/3/A1a

TAYLOR P. H. (1963) 'Some possible determinants of the reading and book use of a group of training college students' Educational Review 16 Z/4/A3a

WHITE G. B. (1966) 'A sociometric investigation of the effects of three different types of indoor lesson in physical education' Carnegie College of Physical Education Research Papers 2 Y/2/A1a

WILLIAMS J. L. (1959) 'Some social consequences of grammar school education in a rural area in Wales' British Journal of Sociology 10 Y/3/A1b

WILLIS C. J. (1963) 'Social implications of streaming in the junior school' Educational Research 5 Y/2/A1a and b

YATES A. and PIDGEON D. A. (1959) 'The effects of streaming' Educational Research 2 Z/3/A1a

Appendix One

Research and Publication in Education 1958-1967

Appendix One

This appendix contains three sub-sections. The first provide an indication of the range of topics that have featured in articles and papers published in Educational journals in this country during the past decade. The second analyses the subjects of higher degree theses in Education presented in English Universities during the period 1954-1967. The third provides a more detailed breakdown of the subjects of 440 higher degree theses presented in the University of London, together with a list of those theses that bear upon issues of educational 'effectiveness'.

A selection was made from the headings of the British Education Index, Volumes 2, 3, 4 and 5, covering the period 1958-1966 inclusive. The headings chosen (which are shown on the adjoining table) were those most likely to contain references appropriate to the objectives of the present study, i.e. material relating to the goals, procedures and outcomes of primary and secondary education. All headings that did not bear reference to these stages of education - e.g. Adult Education, Technical Education, etc. - were excluded. As far as possible only those items under general headings (such as audio-visual aids, International Understanding) which had to do with primary and secondary education were included.

Only items dealing with Education in the United Kingdom were included - under several of the headings used the Index sub-divides according to the country concerned, and references to articles in English periodicals dealing with overseas development were left out.

There is a good deal of cross referencing in the Index, so the totals shown will include a good deal of double and triple counting.

The journals indexed were as follows:-

Adult Education
Advancement of Science
Approved Schools Gazette
Aspects of Education
Atene
Biology and Human Affairs
British Journal of Criminology
British Journal of Educational Psychology
British Journal of Educational Studies
British Journal of Psychology
British Journal of Social And Clinical Psychology
British Journal of Sociology
British Universities Annual
Carnegie College of Physical Education Research Papers
Conference
DES Reports on Education
Didaskalos
Durham Research Review
Education
Education for Teaching
Education in Chemistry
Education Libraries Bulletin
Educational Research
Educational Review
English Language Teaching
Forum (for the discussion of new trends in Education)

Forward Trends in the Treatment of Backward Children
Froebel Journal
Geography
Health Education Journal
History
International Review of Education
Journal of Child Psychology and Psychiatry
Journal of Mental Deficiency Research
Junior Bookshelf
Latin Teaching
Learning for Living
Mathematical Gazette
Mathematics Teaching
Modern Languages
Music in Education
Nature
New Era in Hôme and School
Occupational Psychology
Pedagogica Europea
Physical Education
School Librarian
School Science Review
Sociological Review
Special Education
Teacher Education
Teacher in Wales
Teaching Arithmetic
Technical Education
Times Educational Supplement
Trends in Education
Universities Quarterly
University College of Swansea Collegiate Faculty of Education Journal
University of Leeds Institute of Education Papers
Use of English
Visual Education
Vocational Aspect
Where
World Year Book of Education

	1958-61	1962-63	1964-65	1966	T
Ability	8	16	2	2	28
Adolescence	24	20	17	12	73
Approved Schools	3	5	13	10	31
Art Education	17	28	14	14	73
Attainment	9	7	12	9	37
Attitudes	10	24	8	4	46
Audiovisual Aids (UK only)	118	100	87	62	367
Backwardness (UK)	72	44	40	15	171
Biology Teaching	10	28	16	7	61
Boarding Schools	0	6	8	3	17
Children's literature	13	16	43	25	97
Citizenship	1	2	7	1	11
Classics Teaching	17	31	44	29	121
Co-Education	1	2	5	8	16
Comparative Education	24	7	23	9	63
Curriculum (General)	6	8	12	9	35
Delinquency (UK)	38	42	35	15	130
Discipline	3	5	2	5	15
Drama	13	17	17	14	61
Education: Aims and Philosophy	24	37	33	19	113
Education: Policy	8	11	14	4	37
E & W: Educational System	19	13	8	6	46

	1958-61	1962-63	1964-65	1966	T
E & W: History of Education	32	28	20	16	96
English Teaching	124	127	138	144	533
Examinations	49	35	75	43	202
Family	7	5	5	2	19
Geography Teaching	29	23	19	26	97
Geometry Teaching	14	19	9	4	46
Gifted Children	5	24	4	NE	33
Handicapped Children	47	28	25	17	100
Health Education	33	20	18	6	77
History Teaching	7	23	25	5	60
Housecraft	3	-	2	5	10
Immigrants	0	3	8	9	20
Infant Schools	5	3	5	4	17
Inspection	4	3	1	2	10
Intelligence	14	13	10	9	46
International Understanding	8	19	31	9	67
Language Development	20	6	11	5	42
Learning: Theory and Experiment	5	12	17	13	47
Leaving School	3	3	12	5	23
Leisure	3	5	6	4	18
Linguistics	2	1	9	8	20
Literacy	6	3	7	1	17
Maladjustment	31	25	27	19	102

	1958-61	1962-63	1964-65	1966	
Mathematics Teaching (all except Technical and Higher etc.)	78	79	113	64	334
Mental Health, Hygiene	3	5	4	0	12
Modern Language Teaching	24	44	40	18	126
Moral Education	0	-	19	7	41
Music Education	77	53	52	33	215
Parent Education and P.T. Relations	4	1	8	2	15
Personality	2	1	11	1	15
Physical Education	28	13	33	20	94
Physics Teaching	21	14	7	24	66
Play in Childhood	16	10	5	7	38
Primary Education	19	15	17	20	71
Politics and Education	6	-	9	0	15
Programmed Learning	-	12	46	35	93
Psychology	24	17	12	6	59
Public Schools	22	11	12	6	51
Reading	50	41	43	21	155
Religion and Education	51	52	83	42	228
Research in Education	6	15	9	7	37
School Age and Attendance	8	2	9	7	26
School Books and Libraries	47	33	41	15	136

	1958-61	1962-63	1964-65	1966	
School Organisation	4	6	8	5	
School Records and Reports	-	3	2	2	7
School Visits and Travel		4	9	6	19
Science Teaching	47	29	45	28	149
Secondary Education					
Comprehensive	75	24	30	15	144
Grammar	9	10	30	18	67
Modern	16	18	18	0	63
Other	9	17	13	5	44
Sex Education	3	5	7	3	18
Social Class	8	6	3	12	29
Sociology of Education	22	27	40	10	99
Streaming	12	13	14	13	52
Subnormal Children	55	38	50	23	166
Teacher Training	102	96	96	64	358
Teachers	28	39	34	21	122
Teaching Machines	9	21	8	6	44
Tests	4	3	7	3	17
Achievement and Attainment	17	9	7	7	40
Intelligence	17	18	12	11	58
Personality	5	8	15	5	33
Other aspects	8	7	7	1	23
Vocational Guidance	16	12	16	14	62

Theses presented for Higher Degrees in Education in English Universities

The following lists have been compiled from three sources, as there is no up to date published list of theses in Education. Reference has first been made to the ASLIB classified list of theses, which shows titles for Education for the period 1954 to 1964. In order to bring this list up to date all the Institute of Education libraries were circularised in March 1968 with a request to provide titles for the period 1965 to 1967. The third source has been the classified list of higher degrees in Education that is issued by the University of London Institute of Education. This is of particular interest, due to the fact that the University of London awards a very large proportion of all the higher degrees in this field.

The classification used in the ASLIB catalogue is in many respects unsatisfactory for the purposes of the present study, but it does provide a broad picture of the way in which higher degree work is distributed between different areas of educational research. (Table) The same classification has been used for the 1965/67 titles. A good deal of cross-referencing is employed within the list; this varies from year to year so the overall totals do not enable conclusions to be drawn regarding the increase in the number of theses of any particular kind.

In order to provide a more detailed picture that can be obtained from the Table , an analysis of the higher degree theses awarded by the University of London, and some specimen titles within the field of interest in this survey, are also attached. ~~in Table~~

Higher Degree Codes

1. Theory and Principles.
2. Social Aspects.
3. Educational Psychology.
    - 3a. Personality and Group Relationships
    - 3b. Abnormal Children
    - 3c. Mental Abilities
    - 3d. Skills, Higher Mental Processes.
4. History of Education.
5. Comparative Education.
6. Teacher Training.
7. Selection, Programmes and Examinations.
8. Method of Teaching.
9. Vocational Guidance - Preparation.
10. Elementary, Secondary, Higher and Curriculum.
11. Administration.
12. Others.

Higher Degree Theses 1954-1967

	1	2	3				4	5	6	7	8	9	10	11	12
			3a	3b	3c	3d									
1954	13	10	17	-	13	4	31	13	6	9	17	2	10		
1955	3	3	16	6	23	6	17	19	5	6	12	1	11	5	
1956-7	13	9	14	9	12	4	18	26	1	7	12	3	13	2	
1958	10	8	7	1	11	3	19	18	2	1	8	1	6	1	
1958-9	8	5	20	4	9	5	18	23	6	7	11	1	2	7	
1959-60	11	2	16	4	8	6	27	20	1	9	11	3	8	6	7
1960-1	5	4	18	6	8	6	25	21	3	4	7	4	9	3	1
1961-2	3	6	15	6	11	5	16	21	7	6	7	5	4	3	1
1962-3	3	10	14	2	7	7	18	22	6	8	18	1	11	1	5
1963-4	6	12	20	3	5	10	22	28	6	8	17	4	10	7	13
1964-5	5	2	15	3	5	8	17	17	4	2	11	4	11	11	10
1965-7	3	16	16	23	11	14	54	5	15	18	28	3	24	-	4
	83	87	188	67	128	78	282	233	62	85	159	32	119	46	41

Analysis of London Higher Degree Theses

440 titles listed.

Ability	11
Adolescence	23
Adult Education	4
Africa	3
Ambidexity	1
Arithmetic, teaching of	6
Art	2
Attainment	20
Attitudes	18
Australia	2
Bahamas	1
Barbados	1
Basic Education	1
Belgium	1
Bilingualism	4
Biography	14
Biology, teaching of	4
Broadcasting	1
Burma	2
Canada	1
Ceylon	14
Character Education	2
Chemistry, teaching of	2
Child Development	3
Citizenship, Education for	1
Co-education	4
Colonial Education Policy	2
Commercial Education	3
Comparative Education	33
Comprehensive Schools	8
Cost of Education	2
Creativity	2
Curriculum	15
Cyprus	2
Day release	1
Delinquent children	3
Denmark	1
Discipline	4
Drama	1
Education, History of	69
Educational Administration	31
Educational Associations	1
Educational Experiments	1
Educational Legislation	3
Educational Principles and Theories	6
Educational Reconstruction	1
Educational Reform	1
English, Teaching of	10
English for Immigrants	19
Europe	3
Examinations	6
Exceptional children	12
Far East	1
Fiji	1
France	3
French, Teaching of	3
Froebel Education	1
Further Education	4
Geography, Teaching of	15
Geometry, Teaching of	2
Germany	4
Ghana	1
Grammar Schools	22
Great Britain	30
Group Work	1

Guidance Educational	1
Guidance, Vocational	9
Higher Education	10
History, Teaching of	4
Home and School	1
Hong Kong	1
Humanities	1
Illiteracy	1
Immigrants	2
India	55
Industrial Education	3
In-service Training	1
Inspection	4
Instincts	1
Intellectual Development	5
Interests	14
International Understanding	7
Interpreting	1
Iraq	2
Islamic Education	2
Jamaica	6
Jewish Education	2
Lancastrian Schools	1
Language and Language teaching	10
Learning Process	14
Leisure	4
Liberal Education	1
Libraries, Museums	2
Literacy	1
Malaya	1
Manpower and Education	2
Mathematics, Teaching of	7
Middle East	1
Missions	7
Moral Education	1
Multilingualism	1
Music	2
Nationalism	1
Netherlands	1
New Zealand	1
Nigeria	2
Pakistan	4
Parents	4
PTAs	1
Personality Development	17
Phillipines	1
Philosophy of Education	10
Physical Education	2
Physics, Teaching of	5
Poland	1
Politics and Education	2
Primary Education	33
Programmed Learning	2
Project Method	1
Psychology, Educational	24
Psychology, Social	5
Race Relations	3
Reading	6
Religion and Education	9
Religious Education	4
Remedial Education	1
Research, Educational	1
Rhodesia	1
Rugby (city)	1
Rural Education	2
Sadler Report	1
Samoa	1
Saudi Arabia	1
School Leaving	2
School Meals	1
School Records	1
Science, Teaching of	17
Secondary Education	52
Secondary Modern Education	23
Secondary Technical Education	4
Selection	15
Sierra Leone	1
Social Class	1
Social Education	1

Society and Education	6
Sociology, Educational	14
Special Schools	1
Speech Training	1
State and Education	2
Statistical Measurement	3
Streaming	5
Students	3
Sudan	2
Tanganyika	1
Teacher Training (Overseas)	11
Teacher Training (GB)	18
Teachers	4
Teachers' Salaries	1
Technical Education	12
Television	3
Tests	22
Textbooks	4
Thailand	1
Trinidad	3
Uganda	2
USSR	1
UAR	11
USA	6
Urbanisation	1
Visual Aids	3
Wastage	1
Women's Education	5
Youth Work	1

102

London Higher Degree Theses dealing with "effectiveness"

Abel R. A.	The effect of compulsory part-time day release education upon the attitudes towards further education of ex-secondary modern and technical school boys. M.A. 1964
Abouzeid H.	An enquiry into the factors involved in the learning of history by adolescent pupils between the ages of sixteen and nineteen. Ph.D. 1955
Abu-Seif A. A. H.	An evaluation of certain practical examinations in science subjects for the proposed Certificate of Secondary Examinations. M.A. 1963
Allen E. A.	Attitudes to school and teachers in a secondary modern school. M.A. 1959
Alleyne H. M. M.	The effect of bi-lingualism on performance in certain intelligence and attainment tests. M.A. 1962
Assan G. A.	A study of attitudes and relationships in a group of adolescents at a youth club. M.A. 1953
Arora O. P.	A study of the relationship between the self-concept, social status and aggressiveness in a group of pre-adolescent children in Essex. M.A. 1966
Armidium G. L.	Some factors influencing the achievement of first year secondary modern school children. Ph.D. 1956
Barryint M.	Studies in the construction and analysis of tests of arithmetic for pupils aged approximately 13 years. M.A. 1954
Baraberi M. N.	An enquiry into attitudinal concomitants of success and failure in school among pupils between the ages of nine and twelve.
Bartlett P. E.	The influence of learning grammar in the comprehension of modern English prose. M.A.1953
Batra J. K.	An investigation into the process of learning mathematics in secondary schools in relation to certain teaching methods. Ph.D. 1961

Beard R. M.	An investigation of concept formation among infant school children. Ph.D. 1957
Beaumont G. P.	A study in the construction and application of a scale measuring the attitude of adolescents towards "the use of force". M.A. 1957
Bhatlacharya S.	The assessment of resistance and confidence with special reference to secondary school children. M.A. 1955
Bishop J. F.	A study of the effects on later attainment of methods of teaching certain arithmetic operations. M.A.1965
Bray D. H.	A study of personal attributes and roles favoured by boys and girls aged 11-13 years.
Brown L. M.	An enquiry into attitudes and understandings involved in the study of history with experiments in their measurements and modifications in the secondary school. Ph.D. 1959
Cassell N.	A study of changes in certain attitudes, interests and attainments shown by a group of children educated within a pre-arranged system of individual work. M.A. 1962
Catton H. B.	The relationship of some secondary modern school children with their parents. M.A.1964
Chetcuti F.	A study of the morale of A stream and C stream pupils with special reference to any difficulties in attitude and behaviour of their teachers. M.A. 1960
Clelard D. M.	An investigation into the teaching of science in the primary school and the goals and activities involved. M.A. 1966
Craig D. R.	A comparative study of the written English of some 14 year old Jamaican children and English children. M.A. 1963
Currie K.	A study of the English comprehensive school system with particular reference to the educational, social and cultural effects of single-sex and co-educational types of school. Ph.D. 1962

Dasgupta H. P.	A survey of interests in groups of girls in secondary schools in relation to the curriculum, social climate and friendship pattern in their schools and classroom.
Dixon S.	Some aspects of school life and progress in a comprehensive school in relation to pupils' social background. M.A. 1962
Drinkwater D. J.	An assessment of the values of physical education in character training for boys. M.A. 1956
Duggen E. P. T.	The effect of television on the school work and leisure activities of grammar school children. M.A. 1955
Feakes B.A.	A study of the changing of attitudes towards foreign peoples by educational means. M.A. 1953
Ferron O. M.	The fostering of international understanding with special reference to the science course in a secondary technical school. M.A. 1957
Finch I. E.	A study of the personal and social consequences for groups of secondary school children of the experience of different methods of allocation within secondary courses. M.A. 1955
Filtcher W. G. A.	A comparative study of attitudes and personality traits of children in certain comprehensive, grammar and modern schools in London. M.A. 1960
Ghosh D.	An investigation into the value judgments and factors influencing it among groups of girls in secondary modern schools. M.A. 1964
Hamer S. M.	An experimental comparison of the effect of two methods of teaching geography upon attitudes relating to international understanding. M.A. 1955
Harvey G. M.	An investigation into the relation between attitudes towards mathematics and various aspects of personality. M.A. 1957
Khan S.	A critical and operational study of the development of democratic attitudes among adolescents in the school situation. Ph.D. 1961

Khan S.	An experiment in changing attitudes towards other people. M.A. 1955
Kwan Y. O.	A study of girls' attitudes and personality characteristics in relation to their vocational intentions. M.Phil. 1966
Meyer G. R.	An enquiry into factors accompanying secondary school pupils' interest in science. Ph.D. 1959
Pheasant J. H.	The influence of the school organisation and curriculum on the choice of examination subjects and careers made by G.C.E. candidates. Ph.D. 1960
Rowlands R. G.	Some sociological and psychological factors affecting the choice of scientific careers by grammar school boys. Ph.D. 1959
Stephens M. M.	Vocational preferences of secondary modern school girls in a London suburb. M.A. 1957
Withey D. A.	Schools and employment in South West Hertfordshire. M.A. 1964

Appendix Two

Examples of Goal Statements

Examples of Goal Statements

A considerable range of recent reports of conference addresses and other educational literature was scanned with the view to obtaining a series of classifiable goal statements. It soon became clear that this was not a worthwhile effort. Nearly all the statements encountered were hortatory and ideological in character. Almost none satisfied Tumin's criterion that to be meaningful a goal statement should 'refer directly or by implication to empirically specifiable and observable outcomes that would allow us to know whether or not a particular aim has been achieved'.

Some examples chosen ~~purely~~ at random of the statements that were collected are given in the following pages, purely to illustrate why it was not felt worthwhile to pursue this aspect of the analysis.

GENERAL

1. "Most teachers and parents would agree with us about general objectives. Skills, qualities of character, knowledge, physical well-being, are all to be desired. Boys and girls need to be helped to develop certain skills of communication in speech and in writing, in reading with understanding, and in calculations involving numbers and measurement; these skills are basic, in that they are tools to other learning and without some mastery of them the pupils will be cut off from whole areas of human thought and experience. But they do not by themselves represent an adequate minimum education at which to aim. All boys and girls need to develop, as well as skills, capacities for thought, judgment, enjoyment, curiosity. They need to develop a sense of responsibility for their work and towards other people, and to begin to arrive at some code of moral and social behaviour which is self-imposed. It is important that they should have some understanding ff the physical world and of the human society in which they are growing up." (Half our Future Report of the Central Advisory Council for Education (England) 1963)

2. "No advances in policy, no acquisitions of new equipment have their desired effect unless they are in harmony with the nature of the child, unless they are fundamentally acceptable to him". (Children and their Primary Schools Report of the Central Advisory Council for Education (England) 1967)

PRIMARY GROUP

1. "The establishment of a sensitive relationship between the teacher and parents is perhaps the major challenge in administration at the present time". (Dr. F. Lincoln Ralphs, Presidential Address to Association of Chief Education Officers, January 1967, reported in Education 3 February 1967)

2. "As a matter of national policy "positive discrimination" should favour schools in neighbourhoods where children are most severely handicapped by home conditions. The programme should be phased to make schools in the most deprived areas as good as the best in the country. For this it may be necessary that their greater claim on resources should be maintained." (Plowden Report)

3. ".... one of the essentials for educational advance is a closer partnership between the two parties to every child's education". (Plowden Report)

Socialisation and Education

1. "There must be a closer liaison with schools and universities to remove them from the tyranny of 'O' and 'A' Levels. He would be glad to see them both abandoned and greater reliance on school reports and opinion. He foresaw much less specialisation at school, the choice of subjects deferred until 18, and an uncommitted first year at university". (Dr. D. S. Dainton, Vice-Chancellor of Nottingham University, reported in Times Educational Supplement, 6.1.67)

2. "Changing social conditions..... demand that the community as a whole should accept a growing measure of responsibility for providing the secure environment essential for healthy child development...... Moreover, society which is on the move both physically and in its personal and social assumptions has a particular duty to avoid making the young the scapegoat for its own uncertainty." (Roy Jenkins, MP (then Home Secretary) speech at North of England Education Conference, January 1967, reported in Education, 13 January 1967)

Cultural Heritage

1. "Miss Lee (Minister with Special Responsibility for the Arts) is anxious to avoid the inculcation of explicitly highbrow attitudes and does not want to see art forced on to unwilling children. The Minister is 'more concerned that he (the ordinary child) should have an enjoyable approach to all levels of music than that he should be beaten over the head in order to learn to play the violin when he wants to play the guitar". (Interviewed in Socialist Commentary, January 1967)

2. "..... more fundamental, more urgent, more difficult, than the discovery of the various right answers to our problems of organisation in education is the need to discover, for a generation that cannot accept the Gods of its fathers, a faith that would re-establish purpose and meaning in the universe and a firm base for a high morality in society". (Dr. F. Lincoln Ralphs, Presidential Address to Association of Chief Education Officers, January 1967, reported in Education, 3 February 1967)

3. "The aim of project technology which was established in 1967 was to help all children to get to grips with technology as a major influence in their lives and as a result to help more of them lead effective and satisfying lives". (G. B. Harrison, Director of Schools Council Project Technology, reported in The Teacher, March 29th 1968)

4. "One of the values I learned at school was the distinction between work and play and my teaching has convinced me that if we lose sight of this we will end by losing sight of the aims of education, if we have not already done so". (Article by 'a correspondent', Times Educational Supplement, Friday, 12th April 1968)

Orientation to Self and Others

1. "Educational institutions are concerned with the making of men; not the production of knowledge-containers, not skill manipulators, but the making of men and women who know how to live abundantly, whose behaviour is not random, destructive, driven by changing apetites, but purposeful, constructive, and freely and responsibly chosen according to values which are personally held. It is to the producing of this kind of person that all education is aimed, to which we are held accountable in the final assessment". (Dr. Ronald Goldman, Principal, Disbury College of Education, speech at the North of England Education Conference, reported in Education, 13 January 1967)

2. "To segregate a small minority of children according to the size of brains and educate them in isolation was an odd way of preparing them to work with all sorts of men. In the age of the atom bomb it is surely more, not less, important that men should learn to behave with humility and compassion towards other men and other races less fortunate than they". (Sir Alec Clegg, Education Officer, West Riding, speech at the NUT National Education Conference, January 1967)

Physical Well-Being

1. "Our society probably provides too few opportunities for adventure and too few legitimate outlets for the energy and high spirits of the generation of young people who have greatly increased in physical health, in spending power and in leisure....." (Roy Jenkins, MP (the then Home Secretary) speech at North of England Education Conference, January 1967)

2. "Less than ten years ago school girls accepted that vaulting over a box was an integral part of their education. This was far from being the case today. Teenage girls must be given the opportunity to prepare for outdoor pastimes to fit in with the pattern of life in the 1970s". (Report of Conference organised by Central Council for Physical Recreation)

Economic

1. ".... another aspect of flexibility concerns all other school leavers - the over-riding need to provide occupational mobility of labour.... It is essential that the content of education should be influenced by the demand for retraining every few years but a rapidly changing industry may bring". (F. H. Hutty, President of the Association of Education Committees 1967/68; Statement at Annual Conference of the Association)

2. (Referring to Plowden Report) "What is really needed is an all out attack on material poverty, bad housing and inadequate amenities, and on the cultural poverty of parents, using a co-ordinated battery of social instruments - schools, of course, but housing authorities, housing managers, marriage guidance counsellors, probation officers, care committees, library committees, social welfare agencies and many more". (Sir Ronald Gould, General Secretary of the National Union of Teachers, speaking at the NUT Conference, March 1967)

3. "I believe it is morally and socially indefensible that those living in the impoverished contracting, decaying centre of a city have much poorer opportunities than those living in the lusher expanding and developing suburbs. I believe it is socially and morally indefensible that less than a third of the children remaining at school after 15 in the northern region compared with more than half in the south-east..... I believe that implementing Plowden, Newsom and Crowther would do more for racial harmony and for economic well-being than anything else that could be done by the government and local authorities". (Sir Ronald Gould, speech to NUT Conference, 1968)

Half our Future

A Report of the Central Advisory Council for
Education (England)
HMSO 1963

1. We are concerned that the young people whose education we have considering should receive a greater share of the national resources devoted to education than they have done in the past, and by resources we do not mean solely finance, although this is important.

2. We are concerned that there should be a change of attitude towards these young people not only among many of those who control their education but among the public at large and this cannot be achieved solely, if at all, by administrative action. It involves a change of thinking and even more a change of heart.

3. .... there is an urgent need to raise the school-leaving age to sixteen and that a specific date should be announced for the implementation of this decision.

4. We maintain that during the whole secondary period the full-time education of pupils should be either in school or based on a school....

5. ....much fuller use should be made of the natural interests of older boys and girls in the work they will eventually undertake and that this fact should be reflected not only in the content of the curriculum but in the method of teaching and, above all, in the attitude of the teacher to the pupil when the pupil is, in effect, a young adult.

X 6. Most teachers and parents would agree with us about general objectives. Skills, qualities of character, knowledge, physical well-being, are all to be desired. Boys and girls need to be helped to develop certain skills of communication in speech and in writing, in reading with understanding, and in calculations involving numbers and measurement: these skills are basic, in that they are tools to other learning and without some mastery of them the pupils will be cut off from whole areas of human thought and experience. But they do not by themselves represent an adequate minimum education at which to aim. All boys and girls need to develop, as well as skills, capacities for thought, judgement, enjoyment, curiosity. They need to develop a sense of responsibility for their work and towards other people, and to begin to arrive at some code of moral and social behaviour which is self-imposed. It is important that they should have some understanding of the physical world and of the human society in which they are growing up. X

7. The conditions under which our pupils will work and live out their lives may be very different, even from what their parents now know. All this requires at least a vocabulary for discussion, at many different levels of understanding.

8. This too is a time when economic inter-dependence is bringing the countries of the world much closer togerher, and sheer factual knowledge of how people of other nations and races and religions live is becoming urgently necessary. For the boy and girl at school, this need not be a matter of geographical and economic abstractions, but of achieving compassionate insight into what it means to say that half the world is under-nourished, or of learning how to get along with foreign neighbours.

9. This is a century which has seen, and is still seeing, marked changes in the status and economic role of women. Girls themselves need to be made aware of the new opportunities which may be open to them, and both boys and girls will be faced with evolving a new concept of partnership in their personal relations, at work and in marriage.

10. In western industrialised countries, the hours which must necessarily be spent in earning a living are likely to be markedly reduced during the working lifetime of children now in school. The responsibility for ensuring that this new leisure is the source of enjoyment and benefit it ought to be, and not of demoralising boredom, is not the schools' alone, but clearly education can play a key part. A great deal has been written elsewhere about the impact of all the vastly extended means of mass communication and entertainment. Certainly everybody needs, as never before, some capacity to select, if only in the interests of fuller enjoyment, from the flood of experience continually presented. Our pupils, more than most, need training in discrimination.

11. That is why it is not possible to offer a short and simple formula for the education of our pupils, in terms of additional lessons in English or more time in the workshop or extra bits of knowledge in this subject or that. The significant thing is the total impact. What will these young people be, and know, and be capable of doing, as a result of their time in school? No sixteen year-old, or even eighteen year-old, is a fully finished product as a human being; but each additional year in full-time education ought to be assisting the pupils in their progress towards maturity, and equipping them a little better to play their part in the world.

12. There are, in any case, some objectives which can and ought deliberately to be pursued through every part of the curriculum. Very high in this list we should place improvement in powers of speech: not simply improvement in the quality and clearness of enunciation, although that is needed, but a general extension of vocabulary, and, with it, a surer command over the strictures of spoken English and the expression of ideas.

13. Discussion should be used to develop judgement and discrimination. This may apply to enjoyment in music or art or literature; to taste and craftsmanship in the workshop; to a sense of what is appropriate behaviour in a particular situation, which will generally involve some consideration of other people's feelings and points of view; or to an appreciation of what is relevant to the immediate task in hand. It does not follow, because the actual tasks undertaken may be relatively simple, that the pupils cannot be guided into thinking about them critically.

14. They badly need this general strengthening of critical powers. One of the ways in which they are specially vulnerable as young adults is in their inability to see when they are being got at, particularly through some modern sales methods and commercial entertainment. There is much scope for valuable work which schools can undertake with their older pupils, both in consumer studies and in examining the influences extended by newspapers, magazines, comics, advertisement hoardings, films, and television.

15. It is sheer common sense to urge that every possible opportunity, throughout the whole of school work, be taken to provide the pupils with practice in reading, writing and elementary mathematics, and in searching our information for themselves.

16. RECOMMENDATIONS

(a) Basic skills in reading, writing and calculation should be reinforced through every medium of the curriculum. (paras 76, 88, 89).

(b) More demands should be made on the pupils, both in the nature and in the amount of work required. There is a need to stimulate intellectual and imaginative effort, and to extend the pupils' range of ideas, in order to promote a fuller literacy. (paras 77 - 82).

(c) The value of the educational experience should be assessed in terms of its total impact on the pupils' skills, qualities and personal development, not by basic attainments alone. (paras 83, 84)

Children and their
Primary Schools

A Report of the Central Advisory Council
for Education (England)
HMSO 1967

1. No advances in policy, no acquisitions of new equipment have their desired effect unless they are in harmony with the nature of the child, unless they are fundamentally acceptable to him.

2. Knowledge of the manner in which children develop, therefore, is of prime importance, both in avoiding educationally harmful practices and in introducing effective ones.

3. ..... one of the essentials for educational advance is a closer partnership between the two parties to every child's education.

4. Schools exist to foster virtuous circles.

5. ..... we think that the arrangements of all schools should, as a minimum, cover certain essential relationships....

   5.1 A child and his parents need to be welcomed when he is first admitted to school, or when his parents have moved into the district and he has to attend a new school.

   5.2 Parents need more than anything else a chance of regular private talks with the teacher mainly responsible for their child.

   5.3 Open days ought to be so timed that both fathers and mothers can be present, which ordinarily means repeating the occasion in the daytime and in the evening. Particularly in villages and small towns, invitations can be extended to the community as a whole, and the result, if not the intention, may be to recruit voluntary help for the school.

   5.4 Parents need information not only about their own children's progress but also of a general kind about what goes on in the school.

6. We realise that choice is more often exercised by middle class parents. But we are sure that parents must be given some choice whenever this is possible and they should have information on which to base it. They are more likely to support a school they have freely chosen, and to give it the loyalty which is so essential if their children are to do the same. Whenever the school is unpopular that should be an indication to the authority to find out why and make it better.

7. As a matter of national policy, "positive discrimination" should favour schools in neighbourhoods where children are most severely handicapped by home conditions. The programme should be phased to make schools in the most deprived areas as good as the best in the country. For this, it may be necessary that their greater claim on resources should be maintained.

8. Sustained efforts should be made to diversify the social composition of the districts where priority schools are so that teachers and others who make an essential contribution to the life and public services of the neighbourhood are not excluded from them. Co-ordinated action will be necessary on the part of authorities responsible for employment, industrial training, housing and town planning if educational deprivation is to be rapidly reduced.

15 to 18

A Report of the Central Adivsory Council for
Education (England)
HMSO 1959

1. Child-bearing and child-care now represent a break in employment for married women rather than an end to it. This has important consequencies for teaching as well as other careers. It points to the need for an education which encourages girls to qualify before marriage for careers and to develop interests which they can resume in later life.

2. Changing Social Needs

   (a) If the family is to be as secure in the future as it has beeniin the past (and we can be content with nothing less), there will have to be a conscious effort to prepare the way for it throught the educational system on a much greater scale than has yet been envisaged.

   (b) The problem of sexual ethics is wider than marriage. Young people enjoy a freedom of unsupervised association which is quite new and brings both gain and loss. At the same time there is much public indecision over what is right and wrong. Disaster often results for the young.

   (c) Juvenile delinquency and other social problems are especially marked in certain areas in which, even more than elsewhere, the teacher has to be a social worker. A quick turnover of teachers is to be especially avoided in these areas, but is commonly to be found in them.

   (d) The fact that the peak age for juvenile delinquency is the last year at school suggests that more thought ought to be given to the conditions of boys' and girls' life, both in and out of school, during the last year or so before they reach the leaving age.

   (e) Teen-agers are especially exposed to the influence of the "mass media" of communication. The duty to see that this power is used responsibly is one for the whole community, but there is a specific educational responsibility to see that the young learn how to approach the mass media with discrimination.

3. The demand both for more educated workers and for more deeply educated workers is growing at almost all levels of industry - raising the school-leaving age to 16 would give those near the bottom a better foundation, and would be reflected in larger numbers receiving full-time education to 18 or beyond.

4. We endorse the principle of specialisation, or study in depth.

5. We do not believe that there is any hope of carrying out the measures we have outlined - or any other list of proposals adequate to the needs - unless they are worked out and adopted as a coherent, properly phased development programme, extending by timed and calculated steps a long way into the future. Nothing of this sort has ever hitherto been possible in English education. There has been no lack of aspiration, or of definition of objectives; but the attainment of them has been left to the mercies of the parliamentary time-table and of financial exigencies. Nothing more than this has been possible because there has not been support in public opinion for anything more. We believe this situation may be changing. Public interest in educational policies is steadily rising, and we think it should not be difficult to convince the public that there is as much need for a twenty-year programme of educational development as there is for similar programmes of railway modernisation or of atomic generation of electric power.

For any such programme the primary need is a public determination to will it. But when this is forthcoming, attention will have to be paid to the inadequacy of the tools that lie to the hand of the educational planner in this country. There are the most extraordinary gaps in our knowledge of what goes on in the schools and technical colleges we have today, let alone in the minds of their pupils. The Ministry's statisticians are constantly in the position of being asked to make bricks without straw. Other countries are wrestling with the same problems as ourselves and, some of them, finding interesting solutions to them; but our knowledge of what they are doing rests far too much on the subjective basis of returning travellers' tales. When one moves from what is to what might be - the proper field of research - the absence of information is even greater. In view of the very large sums of money that are spent on education every year, the expenditure on educational research can only be regarded as pitiable. If there is to be a consistent programme of educational development, almost the first step should be to review the provision for statistics and research.

We plead, then, for a forward plan for education. Just as with similar plans for transport or for power, there need be nothing immutable; the money will have to be voted every year, and the details can be subject to constant modification. But if the objectives are to be attained, there will have to be a programme, with dates fixed in the future for the execution of its various component parts. Education, after all, should be peculiarly susceptible to forward planning. Teachers, once trained, practise their profession for up to forty years. The processes of institutional change, of educational fashion and practice, are necessarily slow-moving. And though the children, the objects and beneficiaries of the whole apparatus, flash through the schools in a few brief years, we know, within close limits, how many of them there will be, at least in the secondary schools, for a long way ahead. The problem is to make sure that an instrument requiring many years to prepare will be ready for opportunities that must be seized at once or they are gone for ever. Only by the most careful planning can we make sure that most of them are taken.

D. APPENDICES

6. Major Changes in French Education in the Twentieth Century

Joseph Majault

and

Charles Geronomi

MAJOR CHANGES IN FRENCH EDUCATION
IN THE TWENTIETH CENTURY

Joseph Majault
Charles Géronimi

Le 20e siècle a réellement commencé en 1919, avec la nécessité, après le bouleversement de la 1ère guerre mondiale, de changer le rythme et la vision du monde, de s'adapter à des concepts et à des impératifs nouveaux. S'il est facile d'en fixer le début, il l'est moins d'en prévoir la fin et, à défaut d'un terme logique imprévisible, on doit en fixer empiriquement le terme chronologique à l'an 2000. La réforme de l'enseignement français, datée de 1959, se situe donc exactement au milieu de cette durée.

Trouvant sa source et sa justification dans les 40 années qui l'ont précédée, elle a été pensée, décidée, réalisée pour créer des structures, des méthodes, un esprit propres à répondre -pour autant qu'on puisse les imaginer- aux besoins et aux moyens des 40 ans à venir. "En matière d'éducation, aujourd'hui est déjà dépassé. C'est demain qu'il faut considérer et, si possible, appréhender. Aussi bien voit-on sous toutes les latitudes la même préoccupation dominante se profiler derrière l'établissement ou l'étude de nouveaux plans d'éducation. Tout en faisant face aux problèmes de l'heure, planificateurs et réformateurs tentent de prévoir le futur, d'en préfigurer les besoins, d'en surprendre le mouvement et l'allure". (1) Cette réforme sera peut-être celle du XXe siècle.

Mais sans ambitionner un titre aussi exceptionnel la réforme édictée en 1959 est, en tout état de cause un phénomène assez considérable pour justifier une étude attentive. Et l'on risquerait de méconnaître à la fois toute la force qu'il tient des essais antérieurs dont il est l'aboutissement, toute la justification qu'il tire aussi bien du "contexte" dans lequel il s'insère que des objectifs qu'il prétend atteindre, si l'on ne dressait, avant toute chose, le rapide inventaire des uns et des autres. Au reste, n'est-ce pas ainsi rencontrer la pensée même du Ministre de l'Education Nationale, qui, en juin 1967, devant l'Assemblée nationale, sou-

) MAJAULT (J.).- La révolution de l'enseignement, Paris, 1967 haitait que fussent comprises par le public "les raisons profondes de la métamorphose qui affecte sous ses yeux un système jusque là presque immuable" ?

Avant de considérer dans sa richesse et sa diversité la "métamorphose" elle-même, il convient donc d'examiner quelles en ont été les raisons profondes.

I - BUTS D'UNE REFORME

A. Le contexte

Depuis longtemps déjà, mais surtout depuis la fin du deuxième conflit mondial, l'inadaptation de notre enseignement à des temps nouveaux était évidente. Cette inadaptation ne concernait pas seulement la France. Elle se trouvait en nombre d'autres pays ; mais certains, disposant d'un pouvoir politique ou financier plus grand, avaient déjà modifié en tout ou partie leur système d'enseignement. C'est ainsi que, depuis 1944, la Belgique, la Grande-Bretagne, la Suède, l'Italie, l'U.R.S.S., les Etats-Unis avaient pris diverses mesures, préfigurant celles que l'on rétrouvera dans la réforme française de 1959.

Parmi les conditions diverses servant de contexte à la réforme, apparaissent évidemment en premier lieu les conditions démographiques qu'il ① faut au moins citer pour mémoire, et selon lesquelles un nombre plus important d'élèves demande à recevoir pendant un temps toujours plus long une instruction toujours plus étendue. (Voir annexe I. Eléments de l'évolution démographique de 1945 à 1967).

Plus complexes sont les conditions économiques, car déjà est sensible la diminution des effectifs dans le secteur primaire (35 %) et leur accroissement dans les secteurs secondaire (300 %) et tertiaire (42 %) par rapport au début du siècle. C'est en France, comme un peu partout en Europe ② occidentale l'amorce des bouleversements que prévoit pour l'an 2000 le Hudson Institute, dans la société post-industrielle où les "secteurs de services" (tertiaire et quaternaire) grouperont la majorité des activités économiques. L'enseignement est ici directement concerné si, comme l'écrit

M. Daniel Bell (1) : "le principal facteur du progrès doit résider dans les systèmes d'éducation et l'innovation technologique mise à leur service".

A cela, se surajoutent les conditions sociales. "A une cadence sans cesse plus rapide, les modes de vie évoluent, les structures professionnelles se modifient, les relations internationales se transforment... La civilisation nouvelle qui naît sous nos yeux dans les nations industrialisées exige une instruction infiniment plus étendue et infiniment plus répandue qu'autrefois" (2). Partant de ces constatations, Louis Cros note que la vie humaine voit sa durée moyenne passer en un siècle de 40 à 69 ans, qu'elle est plus facile (grâce au machinisme) et plus rayonnante (avec des relations plus complexes entre les hommes) et il conclut à l'indispensable mutation de l'enseignement pour adopter le mieux possible l'individu au temps présent et faciliter son adaptation future aux évolutions prévisibles.

Il faut aussi rappeler l'aspiration, maintes fois formulée par tous les gouvernements républicains, à une plus juste distribution de la culture. En dépit de quelques louables mesures, l'enseignement de second degré n'était ouvert qu'à une faible proportion des effectifs scolaires dans leur ensemble et ne s'ouvrait aux élèves de milieu modeste que dans une proportion plus faible encore. La grande presse, les revues syndicales ne manquaient pas de rappeler périodiquement que seulement un ou deux enfants de cultivateurs ou d'ouvriers sur dix continuaient leurs études après 14 ans, alors que cette proportion montait à 8 ou 9 sur 10 pour les enfants des fonctionnaires supérieurs, des membres des professions libérales et des cadres. Et l'on voit à ces chiffres combien Charles Brunold avait raison en reprochant au système en usage "de gaspiller la principale richesse de notre pays, qui est dans l'intelligence et le caractère de ses enfants".

(1) Cit. in. SERVAN-SCHREIBER (J. J.).- Le défi américain, Paris, 1967
(2) CROS (L.).- L'explosion scolaire, Paris, 1961

Il convient enfin de mentionner, dans le contexte général de la réforme de 1959, les conditions politiques, lointaines et immédiates ; lointaines, car (on le verra plus loin) l'accès à l'instruction et à la culture étaient, depuis la fin du XIXe siècle une revendication quasi-traditionnelle de tous les gouvernements républicains ; immédiates, car à côté des besoins nationaux, apparaissaient ceux du tiers-monde, des pays auxquels la France tenait à procurer techniciens et spécialistes. Et puis, facteur non négligeable, le régime instauré quelques mois plus tôt désirait "liquider" un contentieux hérité du régime précédent et dans lequel figurait en bonne place la réforme de l'enseignement.

A ce tableau, brossé à grands traits, il manquerait quelque chose si l'on ne mentionnait un certain nombre de causes, moins générales et importantes que les précédentes, mais qui ne sont pas sans avoir contribué à créer un "climat" favorable au changement intervenu.

Au moment où la réforme va intervenir, il se trouve que, par l'intérêt nouveau ou ranimé qu'il suscite partout l'enseignement est devenu un fait social. On en voit des preuves multiples. La grande presse fait aux problèmes scolaires et universitaires une place de plus en plus importante et leur consacre une rubrique régulière. Les partis politiques élaborent et publient leurs projets de réorganisation, alors que les structures administratives et les questions pédagogiques sont étudiées par les commissions spécialisées des syndicats d'enseignants. Ces problèmes requièrent l'attention non seulement des spécialistes, mais aussi de groupements divers, qui en discernent l'exceptionnelle importance : Confédérations ouvrières, Fédérations de parents d'élèves, Ligue de l'enseignement, Chambres de commerce, Union des industries métallurgiques et minières, etc.. Comme un symbole de ce commun intérêt, on peut citer la place faite en 1955, au Comité d'étude d'un plan de réforme, présidé par le Recteur Jean Sarrailh, à des personnalités éminentes du secteur économique.

En face de ce concours de compétences et de sympathies, encouragées par les conclusions d'expériences pédagogiques menées par des pionniers (Clermont-Ferrand, Lyon, Vence, Orléans, Vanves, etc..) stimulées par les réformes déjà réalisées à l'étranger, l'organisation de l'enseignement apparaît si lourde, si incohérente parfois qu'elle montre l'urgence d'une transformation profonde. Une étude parue en 1954 dans la "Revue administrative" souligne à la fois l'urgence d'une réforme et.... l'obstacle qu'oppose à cette mesure la structure même du Ministère où coexistent, comme autant de "bastilles", des directions d'enseignement défendant des intérêts différents, sinon opposés ! Une réforme générale, qui unira et harmonisera, au lieu de différencier, apparaît alors très opportune.

Enfin, une autre circonstance diffuse favorise cette réforme que l'on attend sans la voir naître : c'est la notion d'une mutation déterminante du monde, le sentiment qu'une vie nouvelle va commencer ou, peut-être, a déjà commencé et que l'éducation des enfants qui la vivront devra différer totalement de celle qui a droit de cité.

C'est, informulées encore, les remarques qui, huit ans plus tard, s'exprimeront avec fermeté et clairvoyance. "Une société tout à fait nouvelle est en vue, qui émergera avant que les hommes de trente ans aient pris leur retraite" écrira J.J. Servan-Schreiber (1). Et, de son côté, Joseph Majault (1) notera : "Les enfants d'aujourd'hui se meuvent à l'aise dans une société scientifique et technique dont ils acceptent sans contrainte aucune les visages comme les lois.... Il n'est pas rare qu'un élève, averti par ce qu'il a vu ou entendu en sache plus, dans telle ou telle matière, que le maître chargé de l'instruire : l'information, avec ce qu'elle a de superficiel ou de conventionnel, a pris le pas sur la formation ; aussi bien, l'essentiel reste-t-il à faire. "Nous ne pourrons nous adapter à notre monde en accélération que si nous donnons à la jeunesse, et peut-être à tous les hommes, une éducation dont les principes, l'esprit et le conte-

---

) Op. cit.

nu sont encore à découvrir, notait naguère Gaston Berger. Il y a là matière à réflexion".

Ainsi, rendue inévitable par la conjoncture économique, sociale et politique, favorisée par des causes secondaires multiples, apparaissant à la fois comme la réalisation des efforts et des espoirs du passé, et comme une nécessaire adaptation à un avenir prodigue de nouveautés, la réforme que l'on remettait à l'étude en 1958, avait enfin trouvé toutes les chances d'aboutir.

o
o o

B. Une réforme qui se cherche depuis 1919

La réforme promulguée en janvier 1959 pouvait se prévaloir d'un riche lignage et ses auteurs n'édifiaient la construction nouvelle ni sur un terrain vierge ni d'après des plans originaux.

"Les évènements m'ennuient, disait Paul Valéry, ils ne sont que l'écume des choses ; ce qui m'intéresse, c'est la mer". La couche superficielle d'écume flottant sur les eaux marines, est, en effet, d'un faible intérêt à côté de ce que serait la possibilité de contempler le prodigieux assaut de milliards de molécules, les furieux entrechocs de milliards de cellules minérales, végétales et animales. Et l'écume ne devient signifiante que si l'on en connaît les causes. De même est-il nécessaire, pour envisager la réforme de 1959 dans la plénitude de ses intentions, d'évoquer les principales tentatives faites pour aménager l'enseignement depuis 1919, véritable début d'un siècle nouveau.

Pendant les 40 ans qui s'écoulent de 1919 à 1959, on ne compte pas moins de 17 projets de réforme, depuis "l'Université nouvelle", conçue par ceux qui s'appelaient "les Compagnons" jusqu'à la réforme Berthoin promulguée le 6 janvier 1959. Dix de ces projets étaient l'oeuvre des Ministres de l'Education nationale dont le maintien au pouvoir était trop court pour permettre à leurs intentions de se réaliser. Les autres émanaient de commissions, organismes, groupes divers et ne voyaient pas plus le jour que les projets officiels. Mais si aucun de ces plans ne s'est imposé, aucun n'a été totalement étranger aux idées qui ont inspiré les textes définitifs.

"Ces idées-forces, écrit Luc Decaunes (1), sont celles mêmes que quarante années de recherches ont plus ou moins lentement mises à jour. Et l'on ne s'étonnera pas de voir certaines d'entre elles -les plus importantes peut-être- remonter à l'époque où les "Compagnons de l'Université nouvelle" rêvaient d'un enseignement en accord avec les nécessités du monde moderne et avec les besoins permanents de l'homme.... A l'élaboration de la pensée réformatrice, tous ceux qui, durant ces quarante ans, se sont penchés sur le problème d'une refonte de l'enseignement ont, certes, apporté une contribution précieuse.... Il n'en reste pas moins que l'essentiel est contenu dans trois oeuvres majeures : les travaux des "Compagnons", le projet de réforme J. Zay et le plan Langevin, qu'on ne peut séparer du plan d'Alger qui l'a précédé".

Il convient sans doute de s'arrêter un instant pour examiner dans ses traits essentiels chacun de ces documents et dégager ce qu'en a recueilli la réforme de 1959.

C'est un véritable bouleversement de l'enseignement traditionnel que proposent en 1919 les "Compagnons". Tout leur plan est animé par une

(1) In : Réformes et projets de réformes, S.E.V.P.E.N., Paris 1962

idée nouvelle dont ils se sont faits les apôtres : l'Ecole unique. De ce postulat découlent un certain nombre de principes et de mesures pratiques qui, avec le temps, finiront par s'imposer. Pour les premiers, c'est la suppression des barrières entre les divers enseignements ; la recherche des aptitudes et des goûts des élèves, l'ouverture de l'école sur la vie, la prolongation de la scolarité. Quant aux secondes, elles abondent, et comprennent, par exemple : le cycle d'observation, l'institution du professeur principal, la création des propédeutiques, la préparation pédagogique des professeurs, l'orientation et la réorientation des élèves, etc.. Il faut se rappeler combien est lent et ardu, actuellement, le passage de la réforme dans les faits, pour comprendre que l'opinion ne pouvait, 40 ans plus tôt, adhérer à des vues aussi nouvelles et hardies.

Le projet Jean Zay constitue, dans toute la durée de l'entre-deux guerres, la tentative la plus solide et la plus efficace pour réorganiser l'enseignement scolaire. Le jeune ministre du gouvernement de Front populaire constitué après les élections de 1936 ne restera que trois ans à son poste ; c'est peu pour réaliser toutes les idées qu'il apporte et pour opérer la réforme profonde qu'il souhaite accomplir. "L'heure paraît venue, déclare le Ministre dans l'exposé des motifs de son projet de réforme, de donner aux enseignements secondaire, primaire, supérieur et technique, le statut d'ensemble qu'ils attendent depuis de longues années". Le projet, en effet, porte essentiellement sur ce que l'on a dénommé plus tard l'enseignement de second degré. Mais il n'oublie pas pour autant les élèves qui n'en bénéficient pas et qui trouveront, dans les enseignements "complémentaire" et "post-scolaire" la nécessaire prolongation de l'enseignement primaire élémentaire.

Après des discussions animées dans les syndicats et au Conseil supérieur de l'Instruction publique, un certain nombre de mesures sont prises par voie réglementaire, préparant l'adoption du texte d'ensemble que le Ministre doit soumettre au Parlement en 1939, mais que les évènements empêcheront de venir en discussion. Telles sont, entre autres :

- la transformation en écoles publiques des classes élémentaires des lycées et collèges ;
- l'institution de classes expérimentales d'orientation (250 en 1937) avec observation des élèves durant un trimestre au moins d'enseignement commun ;
- la recommandation des méthodes actives, d'une pédagogie plus individuelle,
- l'institution des loisirs dirigés, de la demi-journée de plein air ;
- les expériences (qui s'avèreront concluantes) du mi-temps pédagogique.

A côté de ces mesures effectives, figurent dans le projet lui-même diverses dispositions qui en soulignent l'importance et l'originalité, par exemple :

- l'aménagement des programmes de l'enseignement primaire et du 1er cycle, facilitant le passage d'une section ou d'un enseignement à l'autre ;
- l'obligation pour les instituteurs d'avoir le baccalauréat, ce qui ouvre aux maîtres du premier degré l'accès aux grades universitaires ;
- la création d'un diplôme sanctionnant les études du premier cycle et préfigurant donc le B.E.P.C. (Brevet d'Etude du Premier Cycle)

Si l'on considère ces mesures ou ces intentions dans le climat social des années 36 : loi des 40 heures, congés payés, création d'un sous-secrétariat d'Etat aux sports et aux loisirs, extension des Auberges de jeunesse, du Tourisme populaire, etc... on discerne toute la pertinence et la générosité du projet Jean Zay, tout ce qu'il avait à la fois de profondément démocratique et de lucidement prophétique.

Ce n'est pas diminuer la valeur du plan Langevin (1947) que de remarquer ce qu'il a de commun avec plusieurs de ceux qui lui sont antérieurs, en particulier avec le plan dit "d'Alger" (dont certaines idées se retrouvent d'ailleurs dans le projet Jean Zay). Le nouveau plan d'étude présenté au Ministre le 19 juin 1947 envisage une refonte totale de l'enseignement en vue d'adapter celui-ci à l'état économique et social dans lequel se trouve alors la France.

Le projet découle d'un certain nombre de principes liminaires :

- on doit assurer aux aptitudes de chaque enfant, quel qu'il soit, tout le développement dont elles sont susceptibles ;
- toutes les tâches professionnelles sont utiles à la collectivité ;
- la culture générale est la base de toute spécialisation professionnelle ;
- le Ministère de l'Education nationale doit être seul chargé des responsabilités de l'enseignement et de l'éducation, à tous les niveaux et sous tous les aspects.

En partant de ces postulats le plan va concevoir une structure qui en soit le corollaire. Aux enseignements isolés et juxtaposés, il oppose une organisation homogène : un enseignement du premier degré, obligatoire de 6 à 18 ans, puis un enseignement du deuxième degré, facultatif.

L'enseignement du 1er degré comprend trois cycles successifs :

- 1er cycle (6-7 à 11 ans) d'acquisition des techniques de base, avec des méthodes souples, facilement adaptables, et des écoles spéciales pour déficients et infirmes ;

- 2e cycle (11 à 15 ans) d'orientation : les deux premières années sont une période d'observation avec enseignement communs à tous ; les deux suivantes comportent des options où les élèves peuvent "s'essayer", avec possibilités de rattrapage ;

- 3e cycle (15 à 18 ans) de détermination, avec trois voies bien caractérisées : théorique, professionnelle et pratique.

L'enseignement du 2e degré comprend :

- un enseignement propédeutique (obligatoire avant tout enseignement universitaire), c'est à dire la généralisation des formations préalables du type P.C.B., ou des classes de première supérieure et de mathématiques spéciales ;

- un enseignement supérieur, assurant la triple mission de formation professionnelle, de recherche scientifique et de diffusion de la culture.

Pour assurer un tel cadre, l'application des programmes adéquats, un certain nombre de mesures pratiques sont envisagées : allègement des horaires, travail dirigé, examens repoussés à la fin de la scolarité, méthodes actives, formation des maîtres, etc... L'adoption d'un tel plan en 1947 aurait donné au pays 20 ans d'avance dans son adaptation aux conditions nouvelles. Mais il aurait fallu payer un prix que l'on trouvait trop élevé ; comme ceux des Compagnons et de Jean Zay, le plan Langevin ne fut jamais discuté devant le Parlement. Ce rapide survol permet du moins de retrouver dans ces trois projets des thèmes communs qu'il est intéressant de confronter avec ceux autour desquels s'est réalisée la réforme de 1959.

o

o o

C. Des idées-forces

La lecture attentive des textes de 1959 et, très précisément, celle de l'exposé des motifs, permettent de dégager quelques idées forces qui sous-tendent toute la construction. Ce sont, explicitement indiqués ou implicitement admis : la nécessité d'une meilleure préparation à la vie, la recherche de l'efficacité des investissements, l'adaptation de l'enseignement au monde moderne, la démocratisation de l'enseignement. Or, entre les nombreux plans proposés depuis 1929 (et à ne s'en tenir qu'aux plus originaux) et les décret et ordonnance du 6 janvier 1959, la parenté est évidente.

Ainsi, la prolongation de la scolarité, moyen d'une meilleure préparation à la vie est revendiquée par les Compagnons, réalisée par Jean

Zay, réclamée de nouveau par le plan Langevin. Effective (en principe) depuis 1967, elle sera vraisemblablement encore étendue dans l'avenir.

Le souci de rendre efficaces les investissements, avec les mesures pratiques qui y répondent, se retrouve chez les Compagnons (recherche des aptitudes, cycle d'observation), dans le projet Jean Zay (année d'orientation, "passerelles"), dans le plan Langevin (mise en valeur des aptitudes individuelles par l'orientation scolaire et professionnelle).

L'adaptation de l'enseignement au monde moderne, point de départ des revendications des Compagnons, (l'école nouvelle a pour mission de développer la valeur sociale) se retrouve dans le Décret du 19 juin 1937 par lequel Jean Zay institue les ateliers-écoles, aussi bien que dans le projet Langevin (transformation de la structure scolaire, pédagogie nouvelle, unification de l'enseignement, etc..).

La démocratisation de l'enseignement, enfin, découle d'une affirmation fondamentale des Compagnons (plus de barrières entre les divers ordres d'enseignement, école unique) reprise par Jean Zay (unification du système scolaire, harmonisation des programmes, amélioration du système des bourses) et se retrouve dans le projet Langevin (décentralisation, écoles cantonales avec internat, ramassage, etc..). Cette remarquable identité de vues sur les points majeurs des plans de réforme se retrouve d'ailleurs en d'autres domaines comme l'emploi des méthodes actives ou la formation des maîtres, par exemple.

Une telle concordance est agréable à constater, mais elle ne signifie pas que la réforme de 1959 ait tenu compte de tous les voeux précédemment formulés, ni qu'elle ait réparé les erreurs antérieurement dénoncées. La preuve en est dans le fait que, neuf ans après sa promulgation, les personnalités les plus hautes peuvent reprendre, dans le même esprit, des déclarations datant d'un demi-siècle et toujours actuelles, même après une réforme.... qui a besoin d'être réformée à son tour.

En 1918, les Compagnons écrivaient (1) : "Nous voulons réaliser la réforme universitaire, non pas des réformes, mais une seule, la réforme totale... Une réforme totale, c'est une réforme unique, qui comprend tout". Et en 1968, neuf ans après la réforme, le Ministre de l'Education nationale déclare : "Jusqu'ici la réforme a transformé le corps de l'Education nationale, il faut maintenant en transformer l'âme". Peut-on parler d'une vraie réforme si l'âme, après dix ans, en est encore absente ?

En 1918, les Compagnons déclaraient : "Le pays a besoin d'une réforme de son enseignement. Cette réforme ce n'est pas seulement le Ministre, c'est aussi le corps enseignant qui la fera quand, appuyé sur le pays, il sera véritablement un corps vivant". A ces mots, fait écho en 1968, cette déclaration du Premier Ministre : "Le problème de l'Education nationale ne peut être résolu que par une espèce de sentiment global non seulement du gouvernement et des assemblées, mais aussi de la nation, des parents et des universitaires".

Pourquoi, près de dix ans après la réforme, cetté adhésion unanime fait-elle encore défaut ? [En 1918, les Compagnons constataient : "Les élèves sont pressés de quitter l'école où ils reçoivent des rudiments hatifs sans lien véritable avec leur profession de demain". Cinquante ans plus tard~~s~~, le Ministre de l'Education nationale déclare : "La vie scolaire doit changer, faute de quoi un phénomène de rejet de la part de l'enfant risque de se produire... La France détient le record des cas d'inadaptation scolaire. (Voir en annexe II : Mouvement des élèves à l'intérieur du système scolaire). Tant d'inadaptés crient l'inadaptation du système scolaire lui-même". Et l'un de ses plus hauts collaborateurs note à son tour : "Nos élèves ne considèrent pas l'école comme un milieu naturel : ils y sont comme en service commandé". Comment admettre que subsiste une telle inadaptation neuf ans après la réforme ?

---

(1) L'Université nouvelle, Paris, Fischbacher, 1919

On pourrait continuer ainsi et faire, avec toutes les apparences d'un jugement objectif et d'une inflexible rigueur, le bilan des résultats à côté de l'inventaire des objectifs. Ce serait facile, mais tendancieux, car pas plus en administration qu'en pédagogie, on n'échappe aux contingences et aux servitudes.

Avoir à résoudre simultanément le double problème de refondre en quasi-totalité un système vieux de 80 ans et ~~de quintupler en moyenne sa capacité d'accueil~~ d'accueillir un effectif scolaire qui a quintuplé en 20 ans, cela suppose, pour être mené à bien sans surprise ou échecs, un concours de circonstances qu'on ne rencontre pratiquement jamais. Au reste, comme il arrive souvent, les imperfections et les lenteurs sont plus faciles à déceler que les réussites et les succès. Or, de ces derniers, l'examen des résultats acquis depuis 1959, permet de dresser un tableau assez encourageant.

* * *

D. Comment la réforme a été accueillie en 1959

Il est incontestable que la réforme de 1959, sans se détourner du passé et de la tradition humaniste, dont a été constamment et profondément pénétré le corps enseignant tout entier, a voulu adopter un enseignement aux réalités pressantes de la civilisation du XXe siècle.

Il n'y avait en effet plus aucune commune mesure entre les besoins culturels qui étaient devenus ceux de l'humanité tout entière, et les besoins des petites minorités qui étaient auparavant les seules bénéficiaires de l'enseignement. Il fallait aussi établir des relations, qui étaient jusque là inexistantes, entre l'économique, le démographique, le social et l'enseignement. De là une mission nouvelle de l'école, que M. Lucien PAYE, Directeur général au Ministère de l'Education nationale, définissait ainsi : "L'école qui était jusqu'à présent un lieu où l'on allait acquérir un ensemble de connaissances bien déterminé, doit désormais être un véritable milieu culturel".

L'exposé des motifs des textes de 1959 concluait de même dans une formule saisissante : "La culture véritable est celle qui aide à vivre, non pas celle qui console d'avoir manqué sa vie". Aussi devait-elle s'intégrer à la vie, prendre son élan dans l'activité quotidienne "pour retrouver, dans la réalité des choses ou dans leurs implications, les problèmes de l'homme et de sa vie sociale".

Cependant, malgré la proclamation solennelle de telles intentions, la réforme n'a pas manqué de susciter des critiques parfois vives et parfois nuancées.

D'abord, ce fut la méthode employée qui fut mise en cause. Les organisations syndicales ont naturellement protesté contre la façon dont avait été décidée cette réforme. Le Congrès de Pâques 1959 du Syndicat national de l'enseignement secondaire, qui est l'organisation la plus représentative, s'élevait vigoureusement contre "l'absence de consultation des représentants du personnel".

Pourtant, le Ministre avait prévu ces critiques ; et dans une note préliminaire à l'exposé des motifs, il s'était expliqué ainsi : "De même que le Parlement, s'il avait été saisi d'un projet gouvernemental, aurait pu en modifier le texte, de même le gouvernement actuellement en fonctions a pu user du pouvoir qui lui est dévolu par la Constitution, pour apporter aux dispositions du projet de 1955 les amendements exigés par l'évolution de la conjoncture, et surtout, par un souci d'efficacité rapide. Au surplus, ces amendements, ou bien n'intéressent que la rédaction du texte qu'ils allègent, ou bien lorsqu'ils portent sur les moyens d'action, n'en altèrent pas les intentions maîtresses".

Mais ces "intentions maîtresses", l'Union Nationale des Etudiants de France les dénonçait avec véhémence. Dans une enquête du journal "Le Monde" du 29 janvier 1959, le représentant des étudiants soutenait avec passion que les dispositions prises par le gouvernement ne modifiaient en rien la situation : "En adoptant "la réforme" qui vient d'être publiée, le gouvernement a manifesté clairement son intention de ne pas mettre en cause les structures en place dans un souci d'économie financière, en même temps que par une volonté de renforcer un enseignement de classe, refusant l'accès à l'éducation et à la culture égal pour tous. Il a tenu ainsi à respecter les intérêts des tendances les plus conservatrices de notre pays".

L'hebdomadaire "L'Express", périodique largement diffusé dans les milieux dits de gauche, dans son numéro du 1er janvier 1959, se refusait d'accorder tout caractère démocratique à la nouvelle réforme : "L'ensemble des mesures présentées sous le vocable de "réforme" ne font qu'accentuer les cloisonnements entre les catégories scolaires issues des différentes structures sociales".

Néanmoins, après quelques semaines de réflexions, on ne s'attardait plus à ces critiques globales, purement négatives. On essayait au contraire d'examiner dans le détail ce que contenaient les nouvelles dispositions. C'est ainsi qu'un professeur, André HINARD, dans "L'Université syndicaliste" du 25 février 1959, mettait l'accent sur les insuffisances du système d'orientation : "La réforme prévoit, pour assurer une plus juste orientation des enfants, toute une série de Conseils d'orientation dont nous ne nierons pas l'utilité. Mais qui ne voit qu'il manque un maillon à la chaîne : le premier ?..... Il y a intérêt à tout mettre en oeuvre pour que, dès l'entrée en sixième, la répartition des enfants entre les divers types d'enseignement se fasse aussi correctement que possible. Or, rien n'est prévu à ce stade dans le décret. L'orientation vers le cours complémentaire ou le lycée risque de se faire dans de très mauvaises conditions. C'est peut-être la plus grave lacune de la réforme que de laisser les enfants s'engager sans conseil dans tel ou tel ordre d'enseignement. Il faudrait au moins une information officielle des familles et la constitution d'un dossier scolaire".

Sauf, en ce qui concerne peut être le dossier scolaire, les problèmes évoqués dans cet article n'ont pas encore reçu des solutions entièrement satisfaisantes.

La Commission pédagogique du Syndical National de l'enseignement sècondaire reconnaissait honnêtement dès janvier 1959 que la réforme contenait "des choses fort raisonnables", qu'elle permettait de "construire". Mais en même temps, elle mettait en garde sur les possibilités d'une "aggravation du statu quo et de vices qui ont mené l'enseignement secondaire au bord de la ruine".

Dàns d'autres milieux, au contraire, on se déclarait assez satisfait de voir que la réforme n'apportait pas un bouleversement des structures existantes. C'est ainsi que le périodique Entreprise du 2 mai 1959, -organe du monde industriel-, notait : "La réforme consiste plus en un aménagement des structures existantes -et à ce point de vue elle est utile- qu'en une modification profonde de la structure de l'enseignement français. En effet, en dehors du cycle d'observation, elle conserve les divers ordres d'enseignement existant actuellement : leurs noms et leurs diplômes sont changés mais cela n'est pas suffisant, et il y a de fortes chances que le secondaire reste le secteur privilégié".

Mais les critiques ne se limitaient pas aux structures. Elles portaient également sur le contenu de l'enseignement. Du fait de l'évolution accélérée des sciences, des transformations de la société et des conditions de vie, il apparaissait clairement qu'il fallait repenser et refondre le découpage en disciplines, les horaires consacrés aux diverses disciplines et l'interprétation des programmes eux-mêmes. C'est ce que signifiait le même organe "Entreprise" : "La réorganisation des enseignements est bonne, mais nulle part on ne trouve trace d'une refonte des programmes, or cette réforme est tout aussi importante que celle des institutions, c'est la clef de voûte de tout renouvellement ; c'est l'enseignement donné qui finalement décidera si la nation aura plus d'ingénieurs ou de juristes...".

La formation des maîtres semblait d'autre part avoir été laissée en suspens. L'exposé des motifs de l'ordonnance y consacrait à peine une douzaine de lignes. Rien n'était prévu pour encadrer et pour former valablement les 800 000 élèves nouveaux que la réforme laissait prévoir pour la rentrée de 1961. Pour amorcer réellement la réforme, il aurait fallu donner aux maîtres une véritable initiation pédagogique, capable de leur montrer comment on découvre l'enfant et comment on peut le préparer à la vie en lui donnant une culture authentique.

Bien d'autres problèmes restaient aussi en suspens : la querelle des humanités, la possibilité de promouvoir un humanisme scientifique, la place d'une culture livresque dans une civilisation audio-visuelle, les rapports entre le travail et le loisir. C'est ce que développait Guy MICHAUD dans le numéro de septembre 1959 de "Tendances" : "L'on peut se demander si une culture authentiquement populaire, fondée sur une dialectique travail-loisir, ne doit pas peu à peu prendre la relève d'une culture bourgeoise qui jette incontestablement ses derniers feux". Les mêmes idées étaient développées par Jean DUMAZEDIER, dans le numéro spécial de juin 1959 de la revue "Esprit".

Ainsi, bien qu'animées de bonnes intentions, des oppositions multiples et vigoureuses se manifestaient dès l'annonce de la réforme. C'est que partout dominait un sentiment d'incertitude qu'augmentaient sans cesse à la fois l'accroissement de la démographie, la complexité des connaissances due au développement des sciences, et le désir de plus en plus généralisé de faire accéder le plus grand nombre d'enfants à l'instruction. De là l'intérêt immense suscité par les problèmes d'éducation dans tous les milieux : partis politiques, organisations professionnelles, associations de parents d'élèves, et dans l'opinion politique tout entière. En définitive, personne n'était satisfait, d'autant moins satisfait que le gouvernement était obligé, pour des raisons financières principalement, de prendre des mesures fragmentaires et de procéder par étapes pour mettre en place une reforme, qui voulait garantir à tous les enfants une instruction et une formation suffisantes, en rapport avec les besoins de la société moderne.

II - RESULTATS OBTENUS

Phases d'application et développements de la réforme

A. Le premier cycle

Dès la rentrée scolaire de 1960, était mis en place un cycle d'observation de deux années (6e et 7e années d'études, correspondant aux classes de 6e et de 5e). Ce cycle était destiné à déceler les aptitudes et les tendances des élèves en vue de leur orientation vers le type d'enseignement qui leur conviendrait le mieux, -le premier trimestre de la première année étant essentiellement consacré à affermir les mécanismes élémentaires et à unifier les connaissances de base- ; et les enseignements se subdivisant, dès le début du second trimestre, en une section classique et une section moderne.

M. Jean Capelle, qui était alors Directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, émettait l'avis suivant sur les résultats qu'on pouvait attendre de ces premières mesures : "La réforme de l'enseignement qui a fait ses premiers pas à la rentrée de 1960 présente de multiples aspects recouvrant à peu près toutes les formes d'éducation. Mais Il n'est certainement pas excessif d'affirmer que la clé de voûte en est constituée par ce cycle d'observation qui commande toutes les études ultérieures de notre jeunesse. A la charnière de l'enseignement primaire et des enseignements de second degré, il a reçu la double mission d'accueillir tous les enfants "ayant acquis la formation élémentaire normale" et de les diriger vers la section qui convient le mieux à leurs aptitudes. Lorsqu'on compare le taux actuel de scolarisation en 6e, qui ne dépasse guère 25 % dans certains départements, à celui de 75 % qui est fixé par le Plan, on mesure tout le chemin qui reste à parcourir dans le domaine du recrutement. La dispersion géographique de plus en plus accentuée du cycle d'observation et l'organisation du transport des élèves qu'autorise le décret du 20 février 1961, amélioreront à coup sûr la situation à cet égard. On ne saurait toutefois se dissimuler les difficultés qui se présenteront, pendant plusieurs années encore, du fait de la pénurie de maîtres et de locaux".

Ces difficultés étaient mises en relief particulièrement par les partisans d'un enseignement commun d'orientation, prolongé sur deux ou quatre ans. La Fédération des Parents d'élèves des lycées et collèges exprimait sa conviction "que tout cela restera inefficace si la condition de base, qui est la limitation des effectifs des classes à 25 élèves, au maximum, n'est pas d'abord réalisée ; et ne suffit-il pas de la formuler pour voir combien, actuellement, elle est utopique ?".

Le Syndicat National des instituteurs demandait, quant à lui, "que le tronc commun soit rapidement porté de trois mois à une année, que la première année du cycle d'observation consacrée à la révision des connaissances de base et à l'étude des disciplines fondamentales soit commune à tous les établissements".

Le Syndicat général de l'Education nationale (affilié à la Confédération générale des Travailleurs chrétiens) affirmait, de son côté, "qu'aucune réforme sérieuse n'est possible tant que subsiste, au niveau des enseignants dè second degré, le cloisonnement entre les Collèges d'enseignement général, les lycées classiques et modernes, et les établissements techniques'".

Les Conseils de parents d'élèves des écoles publiques demandaient avec vigueur "que tous les enfants ayant normalement suivi le cours moyen deuxième année (5e année d'études) aient accès au cycle d'observation". Ils dénonçaient le système en ces termes : "... cote mal taillée qui limite l'orientation à trois mois, qui gêne les familles et les enfants, désorganise l'année scolaire et qui présente de telles difficultés matérielles d'application qu'en fait, à de rares exceptions près, le système ancien continue".

L'Union Nationale des Etudiants de France mettait l'accent sur la diversité des établissements scolaires. Elle constatait que "les jeunes de 11 à 15 ans sont scolarisés dans les classes de différentes catégories d'établissements : -enseignement primaire ; - enseignement secondaire classique et moderne ; -enseignement général court des collèges d'enseignement général ; -enseignement technique long des lycées techniques ; -enseignement technique court des centres d'apprentissage devenus collèges d'enseignement technique et des sections spécialisées des cours complémentaires. Cette structure actuelle traduit l'existence d'un trop grand nombre de catégories d'établissements qui correspondent (malgré toutes les recherches de passerelles entre ces sections) à un cloisonnement systématique des élèves avant qu'ils soient en âge de choisir la durée de leurs études et leur orientation".

Dans certains milieux industriels, on n'était pas loin de partager cette opinion. M. GRANDPIERRE, président de la Société de Pont-à-Mousson, chargé de rédiger, dans le rapport Armand-Rueff, la partie consacrée à une réforme de l'enseignement, souhaitait : "un enseignement de base poussé aussi loin que possible pour tous les adolescents, suivant un programme fondamentalement commun, comportant simplement des modulations entre les sections d'ailleurs très peu nombreuses". Le cycle général d'enseignement serait suivi en principe par tous les élèves au moins jusqu'à l'âge de 16 ans. Seuls s'écarteraient de cette voie principale, les élèves qui pour une raison ou une autre rencontreraient des difficultés à s'y maintenir ; alors, mais alors seulement, ils seraient dirigés vers des formations professionnelles plus rapides.

A travers ces critiques, fondées pour une large part, on ne peut que constater que le cycle d'observation tel qu'il était issu de la réforme du 6 janvier 1959 était un compromis entre les partisans du maintien de l'enseignement secondaire traditionnel et les partisans d'un ordre nouveau qui voulaient, sinon un tronc commun, du moins un cadre commun d'orientation prolongé sur deux ou quatre ans.

Pour aller plus avant dans le sens d'une meilleure répartition des élèves, on créa en juillet 1961 des classes pré-terminales en faveur des enfants qui ne pouvaient pas accéder au cycle d'observation, "de manière à tenir compte des possibilités réduites de ces élèves et des lacunes de leurs connaissances".

La rentrée scolaire de 1962 a été marquée par la constitution de groupes expérimentaux dans certains établissements, qui dispensaient un enseignement moderne. L'expérience a consisté à appliquer de nouveaux programmes qui ont introduit en particulier l'étude de la technologie. A partir de 1962 également, des classes de quatrième (8e année d'études) dites d'accueil et d'adaptation, ont reçu les élèves "qui pour une raison quelconque, n'ont pu être admis, au cours des deux années précédentes, dans les classes du cycle d'observation". En même temps les classes pré-terminales étaient transformées en classes de transition, qui constituaient un "enseignement de deux ans qui complète le cycle élémentaire pour les élèves n'entrant pas au cycle d'observation". Ces classes devaient entraîner la reconversion progressive des classes de fin d'études primaires.

En réalité, le nombre de ces classes de fin d'études primaires n'a diminué que très lentement. Il est malheureusement impossible de les dénombrer, car elles sont depuis 1967 comptabilisées parmi les effectifs du premier cycle. En 1966, le nombre d'élèves des classes de fin d'études primaires s'élevait à 574 201 dans l'enseignement public et 82 386 dans le privé.

Une nouvelle et importante étape allait être marquée par le décret du 3 août 1963, qui étendait à toutes les classes du premier cycle (6e, 7e, 8e et 9e années d'études) les modalités de l'observation et de l'orientation définies par le décret du 6 janvier 1959. Ainsi se dégageait un premier cycle moyen, ayant une existence propre et accueillant tous les enfants durant quatre années. Cette école moyenne constitue le fait nouveau et capital de l'organisation scolaire actuelle. Elle est la clé de voûte de tout l'édifice qu'a voulu bâtir la réforme de 1959.

De onze à quinze ans, de la 6e année d'études à la 9e (classes de 6e à 3e), tous les enfants sans exception sont engagés dans l'une ou l'autre des cinq sections de l'enseignement du premier cycle. Cette période couvre la seconde phase de l'enseignement obligatoire.

Cet enseignement du premier cycle, acceptant ainsi tous les enfants, ne constitue pourtant pas un tronc commun, fondé sur la diversification des aptitudes. Une expérience pédagogique confirmée veut en effet qu'on distingue trois groupes principaux d'élèves : ceux qui, doués, sont particulièrement aptes aux disciplines abstraites ; ceux qui, dotés d'aptitudes moyennes, sont tenus à se satisfaire d'études moins poussées ; et enfin, ceux qui nettement rebelles à des notions purement conceptuelles, ne sont capables d'éveiller leur attention qu'à des exercices concrets reposant sur des activités manuelles ou le milieu environnant.

Mais tout en admettant la diversification des études, les enseignements du premier cycle ont tous un caractère de culture générale, aucun d'eux ne comportant de formation professionnelle. Ils n'en possèdent pas moins leurs caractéristiques propres pour répondre aux grandes classification des aptitudes.

B. Les Collèges d'enseignement secondaire

L'enseignement du premier cycle était dispensé jusqu'en 1963 :

- dans les lycées classiques ou modernes, pour les sections classiques et moderne I ;

- dans les collèges d'enseignement général, pour les sections modernes II et éventuellement pour des sections classiques.

En 1963, par simple circulaire (l'existence légale n'étant consacrée que par le décret du 14 avril 1964), ont été crées les Collèges d'enseignement secondaire. "Ils assument la mission de réaliser pour la première fois dans l'évolution de notre système éducatif la coopération sous le même toit et pour tous les enfants de chaque génération des maîtres qualifiés appartenant aux divers ordres d'enseignement. Cette coopération dont l'intérêt est d'adapter les caractéristiques pédagogiques propres aux diverses catégories de maîtres à la diversité des aptitudes des élèves tout au long du premier cycle, doit justifier les espoirs qui ont été mis en elle.. Un des buts essentiels des collèges d'enseignement secondaire est de faciliter, d'une part, l'information des familles, d'autre part, l'observation et l'orientation efficace des élèves, cette dernière étant notamment assurée par les facilités de communication entre les différentes sections".

Ainsi structurés, ces établissements paraissent habilités à assurer l'orientation continue des élèves, en permettant à tout moment leur passage d'une section à une autre. Ils doivent faciliter ces passages également par l'organisation d'enseignements d'adaptation pour certaines matières (latin, langues vivantes, etc...) dans des groupes restreints d'élèves. Ils doivent en outre favoriser les contacts entre élèves des diverses sections par des activités communes (éducation physique, bibliothèques, études et enquêtes collectives, coopératives, etc..). Ils doivent permettre enfin une coopération pédagogique entre des maîtres de formations différentes : d'une part, professeurs certifiés de lycée, spécialisés dans une discipline ; d'autre part, professeurs de collège d'enseignement général, polyvalents, et instituteurs pourvus du certificat d'aptitude pour l'enseignement dans les classes de transition et les classes pratiques terminales.

Comme l'a bien fait ressortir, dans un exposé du 15 avril 1966, M. Pierre LAURENT, Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale, "le collège d'enseignement secondaire constitue de la classe de 6e à la classe de 3e, un appareil pédagogique d'orientation qui aura sur l'ensemble du système éducatif français, une influence considérable... Il est destiné à mettre à la disposition des enfants des moyens de formation adaptés en préparant une orientation qui se situe bien à la fin de la classe de 3e, puisque tout au long de la scolarité, de la 6e à la 3e, des changements de sections seront possibles... Ainsi sera substitué à la regrettable sélection négative actuellement pratiquée un ensemble de mesures permettant des orientations positives".

Néanmoins, la création et l'implantation de collèges d'enseignement secondaire n'ont pas manqué de soulever certaines désapprobations, voire même des critiques assez fortement exprimées, -les unes provenant des responsables syndicaux ou politiques, les autres d'élus municipaux ou régionaux. C'est ainsi qu'est mis l'accent sur la "pré-sélection" qui résulterait de la structure même du collège d'enseignement secondaire, et de l'évaluation prématurée du nombre des sections nécessaires à chaque établissement. On regrette d'autre part que l'installation d'un collège d'enseignement secondaire se fasse souvent au détriment soit d'écoles primaires, soit de lycées, par simple transformation de ce qui existait auparavant. Enfin, on a fait constater dans la Revue officielle de l'Union des Maires de la Seine (avril 1966) que "les passages de section à section se font encore très timidement, et pas plus hardiment en tout cas que dans le système antérieur", et aussi que le personnel affecté à l'enseignement dans ces établissements est loin de présenter la qualification nécessaire.

Ce sont là, il est vrai, des réactions provoquées surtout à la faveur des premières applications d'une réforme destinée à bouleverser profondément les structures scolaires. Le passage de l'ancien système au nouveau s'accompagne forcément de difficultés de tous ordres, sur lesquelles il est bon que l'attention des autorités soit attirée. Il n'en demeure pas moins que le succès de la réforme tout entière dépend de la généralisation des collèges d'enseignement secondaire. Seule en effet cette généralisation consacrera le collège d'enseignement secondaire dans le rôle qu'a voulu lui donner la réforme, celui d'une école moyenne, admettant tous les enfants de 11 à 15 ans, leur offrant tous les types d'enseignement du premier cycle et les préparant au type d'enseignement de second cycle qui conviendrait le mieux à leurs aptitudes.

Le nombre de C.E.S. a rapidement progressé depuis 1964 : 209 en 1964, 393 en 1965, 603 en 1966. Actuellement, le nombre de collèges d'enseignement secondaire s'élève à 1117, dont 528 anciens C.E.G. et 359 anciens premiers cycles de lycées.

C. Les classes pratiques

Au sein du collège d'enseignement secondaire, à côté des sections classiques et modernes, sont prévues des classes pratiques terminales pour les 8e et 9e années d'études (classes de 4e et de 3e). Les classes sont destinées à recevoir des élèves qui n'ont montré pour les études de type conceptuel qu'un goût et des aptitudes limitées. Après les expériences qui s'étaient déroulées pendant deux années scolaires précédentes, il a paru nécessaire de définir les caractères appropriés de l'éffort pédagogique à réaliser dans ces classes et à proposer un horaire hebdomadaire. Ce furent les buts des instructions du 5 avril 1966.

Ces classes doivent préparer à l'entrée dans la vie sociale et professionnelle, qu'il s'agisse des jeunes qui entreront aussitôt dans la vie active, qu'il s'ágisse aussi de ceux qui entreront en apprentissage ou dans un collège de second cycle court, ou encore dans un centre de formation professionnelle rapide. En effet, les enfants qui se destinent à une activité professionnelle doivent recevoir une pré-formation convenable qui ne doit pas être confondue avec un enseignement professionnel amputé, mais doit constituer une base efficace soit de l'ádaptation à l'emploi, soit de l'éducation professionnelle ultérieure.

La formation préprofessionnelle sera orientée vers quatre directions principales :

1° Une formation sur les métiers, qui sera assurée par des contacts avec les entreprises, des visites, etmême de courts séjours en entreprise, en vue de faire connaître aux élèves ce que sont les réalités du travail, le marché et les perspectives d'emploi. De cette manière, sera préparée et facilitée l'orientation vers les problèmes et les activités de la profession.

2° L'acquisition de certaines aptitudes concrètes devant les problèmes professionnels : qualités d'attention concentrée, possibilité de comprendre et d'appliquer des instructions ou des consignes, aptitude à établir dés projets simples, à transmettre des informations sous la forme orale, à acquérir le sens du travail en équipe, préparation à certaines activités simples telles que l'établissement de petits devis, etc... Tous ces moyens permettront d'attirer l'attention et le goût des jeunes vers les activités de fabrication, de les préparer à la précision dans l'exécution, sans pour autant leur donner une formation appliquée à un poste de travail déterminé.

3° L'initiation aux responsabilités élémentaires de la vie du travail, c'est à dire la capacité de pratiquer certains exercices très simples en matière d'organisation de son propre travail : comptabilité élémentaire, dactylographie...

4° Une formation technologique pratique, dans laquelle l'étude de mécanismes simples permettra en particulier d'exercer la réflexion en satisfaisant la curiosité naturelle des élèves. Par des manipulations et des travaux pratiques, les élèves pourront appréhender :

- les caractéristiques des matériaux courants de l'industrie, des travaux publics, de l'artisanat, ou celles des sols en milieu agricole ;

- un certain nombre de phénomènes mécaniques, thermiques, électriques, utilisés dans des machines ou appareils courants ;

- les notions d'opérations fabricatrices fondamentales, notamment celles qui sont à la base des industries régionales.

Les exercices porteront sur des travaux de démontage et de remontage, la recherche de la cause des pannes légères, l'analyse de la structure, l'explication schématique du fonctionnement, c'est à dire déjà une abstraction, mais prudente et associée à l'objet réel.

A côté de cette formation pré-professionnelle, les classes pratiques doivent aussi s'ouvrir sur les problèmes quotidiens. On apprendra, par exemple, à remplir un dossier de maladie de la Sécurité Sociale ou un chèque postal. On attirera l'attention des élèves sur la pratique du secourisme, de l'hygiène, et sur la prévention des accidents. Il conviendra aussi de les préparer à bien utiliser leurs loisirs. Enfin l'enseignement ménager et l'économie domestique offriront une riche matière pour susciter les réflexions intelligentes et contribueront à préserver la dignité du futur adulte et sa propre liberté personnelle. (Voir en annexe III les horaires pour les activités hebdomadaires des classes pratiques).

Ainsi, pense-t-on, seront sauvegardés les intérêts de chacun des enfants qui vont bénéficier de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans. Il est encore trop tôt pour juger de cette expérience. Mais elle semble avoir été accueillie favorablement dans tous les milieux, avec d'autant plus de faveur que les maîtres qui enseigneront dans les classes pratiques doivent recevoir une formation appropriée. On estime même que les résultats qui seront obtenus dans les classes pratiques ne manqueront pas d'influencer l'évolution des méthodes dans l'enseignement général.

Le nombre des élèves des classes pratiques était : en 1965-66, de 11 767 en 4e et de 4 381 en 3e ; en 1966-67, de 17 863 en 4e et de 6 528 en 3e.

D. L'organisation de l'éducation technique et professionnelle

La réforme aurait été incomplète si elle avait négligé les rapports qui doivent exister entre une formation intellectuelle et une formation technique et professionnelle.

En effet, l'expansion économique, le développement accéléré du progrès technique et la prolongation de la scolarité ont conduit à reconsidérer les rapports entre la culture et la qualification professionnelle, et requièrent en même temps la mise en oeuvre des nouvelles fonctions éducatives portant sur les problèmes de formation, les moyens de perfectionnement et de promotion des adultes. Il appartenait à l'Etat de stimuler et de coordonner les initiatives publiques ou privées de toutes sortes qui se sont manifestées dans tous ces domaines, pour que fût définie une politique concertée.

A cet effet, il a fallu d'abord examiner l'ampleur et la nature des besoins en formation professionnelle. Ainsi, pour une classe d'âge moyenne de 840 000 enfants scolarisés, la répartition théorique souhaitable en niveaux de formation professionnelle serait la suivante :

		Importance relative	Effectifs calculés sur une génération de 840 000 (milliers)	Qualification professionnelle correspondante
Enseignement technique et professionnel	NIVEAU I Recherche..............	1 %		
	NIVEAU II Formation supérieure longue...............	8 % 7 %	67,2	
	NIVEAU III Formation professionnelle supérieure courte....	12 %	100,8	Techniciens supérieurs et assimilés
	NIVEAU IV Formation professionnelle longue..............	15 %	126	Techniciens et assimilés
	NIVEAU V Formation professionnelle (divers niveaux).....	45 % à 50 %	378 à 420	Hautement qualifiés

.../...

NIVEAU VI Fin de scolarité obligatoire............	15 % à 20 %	126 à 168	et semi-qualifiés Sortie à 16 ans dans la vie professionnelle
ENSEMBLE.........	100 %	840	

Or, actuellement, sur un effectif total d'environ 800 000 élèves fréquentant des établissements techniques et professionnels, publics et privés, la répartition par niveaux d'enseignements s'établit comme suit :

		en milliers	
	Institutions publiques	Institutions privées (estimation)	TOTAL
Enseignement court	385	178	563
Enseignement de second cycle long	166	35	201
Enseignement technique supérieur et classes préparatoires techniques	20	7	27
	571	220	791

A ces chiffres, il faut ajouter près de 330 000 jeunes qui suivent des cours professionnels à temps partiel.

L'examen de cette situation appelle les constatations suivantes :

- à l'issue de la scolarité obligatoire actuelle, un tiers des enfants se dirige vers un emploi sans avoir reçu aucune formation professionnelle préalable ;

- la formation professionnelle féminine demeure minoritaire ;
- il y a un manque total d'équilibre entre les formations techniques supérieures longues etles formations techniques supérieures courtes ;
- les débouchés de l'enseignement secondaire de second cycle long sur les activités professionnelles sont notablement insuffisantes ;
- l'insuffisance quantitative est encore plus notable dans la formation d'ouvriers semi-qualifiés et qualifiés ;
- en matière de perfectionnement et de promotion professionnelle les résultats quantitatifs devraient être doublés, sinon triplés, pour répondre aux besoins.

Les causes de ces lacunes et de ces distorsions résidaient d'abord dans l'organisation générale de l'enseignement, qui a présenté jusqu'à la réforme de 1959, une structure unitaire et sélective et des méthodes scolaires figées dans la tradition. Elles résidaient aussi dans l'inadaptation des programmes et des méthodes de l'enseignement technique à sa propre mission. D'autre part, la multiplicité des autorités intervenant en matière d'éducation et de formation professionnelle ainsi qu'une réglementation vieillie et inadaptée ont abouti à une situation quelque peu anarchique. Enfin, les actions de promotion et de perfectionnement destinées aux adultes n'ont pas été accueillies favorablement par les Universités.

Il appartenait donc aux réformes entreprises en 1959-1963, complétées et parachevées en 1966, d'intégrer la formation professionnelle dans l'enseignement et de permettre aux formes non scolaires de la formation professionnelle de compléter l'enseignement et non de le suppléer ou de le corriger.

E. La prolongation de la scolarité obligatoire et les sections d'éducation professionnelle

Elle avait été portée par la réforme de 1959 à 16 ans. Mais, du fait de l'insuffisance des moyens d'accueil, en établissements comme en maîtres, l'application de cette mesure ne devait intervenir qu'en 1967, et le Plan prévoyait qu'elle ne pourrait recevoir une application complète qu'en 1972. Or la loi d'orientation et de programme, unissant la promotion sociale à la formation professionnelle avait dégagé les principes qui devaient présider à l'organisation de l'éducation technique et professionnelle. Elle avait prévu en particulier qu'une collaboration étroite pourrait s'instituer entre l'enseignement et certaines écoles à statut professionnel pour assurer la scolarisation obligatoire ou l'apprentissage en entreprise. Cette collaboration a reçu une application concrète par la création de "sections d'éducation professionnelle" (circulaire du 7 février 1967). En fait, à 14 ans, âge qui était auparavant la limite de l'obligation scolaire, 25 % des adolescents quittaient l'école. Cela représentait 200 000 élèves environ. Mais comme la prolongation de la scolarité va porter sur deux ans, c'est au total un peu moins de 400 000 élèves qui devront être scolarisés.

Les possibilités offertes sont au nombre de trois :

1° l'accueil dans le cadre des structures existantes, avec le choix entre trois voies :

- la classe de fin d'études ;
- la classe de 4e pratique ou de 4e dite " d'accueil et d'adaptation", créées à partir de 1962, et destinée à recevoir les élèves qui pour une raison quelconque, n'ont pu être admis, au cours de deux années précédentes, dans les classes du cycle d'observation ;

. le collège d'enseignement technique menant à un certificat d'aptitude professionnelle en trois ans ;

2° l'accueil dans les enseignements spéciaux pour enfants handicapés ;

3° l'accueil dans les "sections d'éducation professionnelle".
Ces sections d'éducation professionnelle fonctionnent auprès des établissements publics du 1er cycle ou d'enseignement technique ainsi qu'auprès des cours professionnels, en particulier ceux des chambres des métiers et de commerce, des écoles techniques et des entreprises nationalisées. Les enfants y reçoivent douze heures hebdomadaires d'enseignement général et technique et vingt-huit heures de formation pratique et pré-professionnelle dans l'entreprise, selon une progression étudiée et en liaison avec l'enseignement scolaire. Il ne s'agit pas de l'acquisition d'un métier, mais de l'initiation aux gestes et aux méthodes d'une famille de métiers. A l'issue de la période d'éducation professionnelle, le jeune entre soit dans une entreprise en vue d'un apprentissage spécialisé pour la préparation d'un C.A.P. soit dans un collège technique pour deux ans en vue de la préparation d'un brevet d'éducation professionnelle.

Le nombre des sections d'éducation professionnelle qui ont été mises en place à la rentrée scolaire de 1967 est supérieur à 1 500, groupant environ 70 000 élèves.

D'après les estimations faites à cette même rentrée, 110 000 élèves de 14 à 16 ans sont scolarisés dans le cadre des structures existantes, et 12 000 dans les enseignements spéciaux. Ce qui porte le nombre total d'enfants scolarisés entre 14 et 16 ans à 192 000. Pour scolariser la totalité des enfants, ces chiffres devraient s'accroître à la rentrée scolaire de 1968 :

- de 110 000 pour les structures du premier cycle,
- de 14 000 pour les enseignements spéciaux,

- et de 100 000 pour les sections d'éducation professionnelle.

Au cours des débats parlementaires sur le budget de l'Education nationale, M. Jean TAITTINGER, rapporteur spécial, justifiait ainsi le 26 octobre 1967, la création des sections d'éducation professionnelle : "... il ne s'agit nullement d'une mesure transitoire, mais bien au contraire d'une institution définitive... ; d'autre part, malgré un nom, la section d'éducation professionnelle dispense un enseignement pré-professionnel. Elle ne forme pas à un métier donné, mais elle a pour mission de préparer les enfants qui ne se sentent pas attirés par les études abstraites, à entrer dans la vie active. En outre, pendant toute la durée de leur maintien en section d'éducation professionnelle, les enfants restent sous statut scolaire, contrairement à ce qui se passait en cas d'apprentissage, avec tous les avantages que comporte ce statut, et notamment le droit aux bourses et aux transports scolaires.

Enfin, il y a tout lieu de se réjouir de voir abaisser la cloison étanche qui jusqu'à présent, a séparé en France, la vie scolaire de la vie professionnelle".

Mais, au cours du même débat, M. André BOULLOCHE, au nom de l'opposition, a vivement critiqué cette nouvelle institution : "Cela revient à remettre aux professions une partie de l'application de la réforme, en particulier aux professions consommatrices de main-d'oeuvre à bas salaire.. La pérennisation de ce que nous persistons à considérer comme un expédient aboutirait à vider la prolongation de la scolarité obligatoire de son sens profond... Prolonger la scolarité obligatoire de quatorze à seize ans, ce n'est pas se contenter d'obliger les enfants à passer deux ans de plus sur les bancs de l'école. C'est réviser la structure de notre enseignement et le rôle respectif de ses différents degrés. C'est en particulier modifier profondément la finalité de notre enseignement du premier degré... Cela veut dire que l'on renonce au passage de tous les enfants dans l'enseignement du second degré".

Le Ministre a répondu en ces termes :
"L'enseignement donné dans les sections d'éducation professionnelle n'est en aucun cas une formation professionnelle, mais une pré-formation qui doit précéder l'orientation à l'issue de cette scolarité... L'enseignement dispensé dans les douze heures de cours de formation générale, ainsi que les travaux pratiques effectués en entreprise seront contrôlés étroitement par l'école ; une pédagogie adaptée, originale s'élabore en ce moment ; elle pourra être dégagée à l'issue de cette première année d'application".

Les intentions du Ministre sont bien en effet de continuer et de développer cette expérience. Par circulaire du 13 décembre 1967 (B.O. du 4 janvier 1968) il envisage ainsi l'organisation des sections d'éducation professionnelle pour la rentrée scolaire de 1968 : "De préférence au placement dans les classes de fin d'études, qui doit être évité, sauf pour les enfants âgés de moins de 15 ans capables d'obtenir le certificat d'études primaires, la scolarisation de ces enfants sera ou continuera d'être assurée dans des sections d'éducation professionnelle.... Le recrutement de ces sections doit se faire essentiellement parmi les élèves des classes de fin d'études qui n'auront pas été admis ou n'auraient pas souhaité leur affectation dans un C.E.T. préparant en 3 ans au C.A.P. ou dans une classe de 4e d'accueil ou de 4e pratique... Il est rappelé que l'organisation d'un S.E.P. requiert un effectif minimum d'une quinzaine d'élèves et l'existence d'un "support scolaire" habilité à assurer l'enseignement général et l'enseignement technique théorique".

Ces intentions ont suscité, parmi les enseignants, des craintes qui se sont exprimées au cours d'une table ronde réunie sur l'initiative de la Fédération des Cercles de recherche et d'action pédagogiques. Pour M. Gilles SCHAAF, directeur de l'Association pour la formation et le perfectionnement du personnel des entreprises industrielles de la région parisienne, les deux années de S.E.P. vont être "du temps perdu". "N'aurait-il pas mieux valu maintenir un apprentissage en trois années, qui aboutisse à un C.A.P., à un métier ? Dans une section d'éducation professionnelle, je crois que les entreprises sont incapables de leur donner une formation complète et générale. L'enseignement qui peut être dispensé pendant les vingt-huit heures d'entreprise, qui n'aboutira pas à un métier, ne sera pas conduit avec toute la largeur de vue qu'il serait nécessaire d'avoir".

Toute valeur est également déniée par M. CAMY-PERRET, Secrétaire général adjoint du Syndicat National de l'Enseignement secondaire, à "l'expression originale d'enseignement" qui sera tentée dans les S.E.P. Il estime tout à fait insuffisante la formation générale qui sera donnée à ces élèves, et qui ne leur permettra pas de continuer des études dans le second cycle court de l'enseignement technique, ni même dans des centres professionnels interentreprises, car dans ces deux voies possibles, le niveau sera nettement supérieur.

Il appartenait à Madame GUERRINI, Inspectrice générale de l'Instruction publique, de répondre à ces critiques : "Il nous reste, étant donné la situation de fait, à tenter tous ensemble, et je dis plus particulièrement les milieux professionnels et l'Education nationale de faire en sorte que ces sections d'éducation professionnelle, au lieu de représenter je ne sais quel tombeau de la scolarité à temps plein, soient un levain pour la formation de la jeunesse de demain".

Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne la prolongation de la scolarité obligatoire, on peut admettre que dans un délai assez bref tous les enfants de 6 à 16 ans seront scolarisés à 100 %.

Mais, d'un autre côté, il faut reconnaître que les structures dans le cadre desquelles peuvent être placés ces enfants sont très diversifiées, et que pour l'acquisition des connaissances de base, les moyens pédagogiques employés sont très différents. La perspective d'un tronc commun jusqu'à 16 ans s'éloigne de plus en plus.

F. Les voies offertes dans le second cycle

C'est également comme cycles diversifiés que se présentent les enseignements de second cycle qui ont été mis en place par le décret du 10 juin 1965.

A l'issue du premier cycle, les possibilités d'orientation sont très nombreuses. On estime, en effet, qu'à cette étape de la vie scolaire, la formation de base a été acquise et que les élèves ont manifesté d'une manière discernable leurs goûts et leurs aptitudes. Compte-tenu d'ailleurs, des travaux préparatoires accomplis par les Commissions de modernisation du Ve plan, on a prévu, pour une tranche d'âge, l'accueil de 35 % des adolescents dans un cycle long de trois ans des lycées classiques, modernes et techniques, et de 40 % dans un second cycle court de deux ans, -le restant entrant directement dans une profession ou recevant une formation spécialisée par la voie de l'apprentissage et de cours professionnels.

Le cycle long de trois années (10e, 11e et 12e années d'études) comporte cinq sections correspondant à autant de types de cultures :

- une formation littéraire, linguistique et philosophique ;

- une formation orientée vers les sciences économiques et sociales;

- une formation tournée vers les sciences exactes et mettant l'accent sur les mathématiques ;

- une formation scientifique faisant une large place aux sciences de la vie ;

- une formation associant un enseignement scientifique etun enseignement technique industriel.

Mais en vue de donner à l'orientation un caractère souple et progressif et de permettre aux élèves de corriger éventuellement leur choix initial, les sections correspondant à ces cinq types de cultures, ne s'affirment qu'à partir de la 11e année d'études. Au niveau de la 10e année d'études, ne sont offertes que trois sections : littéraire, scientifique, technique.

Au terme de la 11e année d'études, un conseil de classe, présidé par le chef d'établissement se prononce sur l'admission de l'élève dans la classe Terminale. Pour la décision, il sera tenu compte à la fois des résultats obtenus durant l'année scolaire et des aptitudes de l'élève. C'est donc une véritable tâche d'observation et d'orientation qui est confiée au conseil d e classe.

Les caractéristiques de cette nouvelle organisation sont :

- la voie des études littéraires est ouverte aux anciennes sections dites "modernes", l'étude de deux ou éventuellement trois langues vivantes permettant d'accéder au baccalauréat littéraire au même titre que l'étude de langues anciennes ;

- la possibilité d'opter entre une seconde langue vivante etle latin et de suivre un enseignement facultatif de grec permet d'associer à une culture scientifique la culture classique ;

- l'enseignement dispensé dans les sections techniques unira l'enseignement scientifique théorique à l'enseignement pratique d'atelier, de façon à enrichir l'esprit des élèves ; de cettė manière l'enseignement technique s'intégrera de plus en plus à l'enseignement général.

En effet, la réforme profonde du second cycle long des lycées du 10 juin 1965 a voulu conserver à l'enseignement secondaire son caractère formateur et lui permettre de continuer à dispenser la culture générale. En outre, les voies diversifiées, avec les nombreuses options qu'elles comportent, tout en répondant au souci d'assurer un juste équilibre entre les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques, sont destinées à enrichir la formation des élèves, compte tenu de leurs goûts et de leurs aptitudes. Elles rendront en outre constamment possibles des réorientations entre littéraires et scientifiques.

Les enseignements longs du second cycle sont donnés dans des lycées classiques et modernes et des lycées techniques. Mais étant donné que la réforme a placé sur le même plan les formations littéraires, scientifiques et techniques, on tendra de plus en plus à organiser des établissements de second cycle long polyvalents, assurant avec toutes les gammes d'options prévues, toutes les formations diversifiées, et associant l'enseignement général traditionnel à l'enseignement technique. Il est à prévoir également que les lycées deviendront progressivement des établissements dispensant exclusivement dés enseignements de second cycle long.

Les enseignements longs de second cycle peuvent conduire :

- soit à 5 séries de baccalauréat (application juin 1968) :
  série A Philosophie-Lettres,
  série B Economique et social,
  série C Mathématiques et sciences physiques,
  série D Mathématiques et sciences de la nature,
  série E Mathématiques et Technique.

- soit aux baccalauréats de technicien :
  - du secteur industriel (au nombre de 8) pour élèves issus des classes de seconde E ;

  - du secteur économique (au nombre de 3) pour élèves issus des classes de seconde A ;

- soit à des brevets de technicien, préparés dans des sections spécialisées en classes de seconde, première et terminale :
  - sections techniques industrielles ;
  - sections techniques sociales ;
  - sections techniques hôtelières ;
  - sections techniques agricoles.

  Actuellement 30 brevets de technicien industriel ont une réglementation définie.

Parallèlement à la réforme du second cycle long, un cycle court doit répondre à certains besoins collectifs de l'économie et aux aptitudes individuelles d'un grand nombre d'adolescents peu qualifiés pour la poursuite d'études longues.

A l'issue de la 9e année d'études, les élèves pourront recevoir une formation professionnelle soit en deux ans, soit en un an.

- Formation professionnelle en deux ans. Trois groupes d'enseignements:

1° des sections industrielles, dispensant des enseignements industriels destinés à former des ouvriers qualifiés ;

2° des sections commerciales, assurant des enseignements préparant aux activités professionnelles qualifiées dans les emplois du commerce. Ces deux types de sections donneront un enseignement du caractère concret et une formation technique correspondant à des groupes de métiers et non plus à une spécialité déterminée. La sanction de ces enseignements sera des brevets d'études professionnelles.

3° des sections administratives, préparant aux carrières du secteur tertiaire. La sanction des études sera un brevet d'études professionnelles administratives.

- Formation professionnelle en un an. Ce sera une formation plus spécialisée, qui pourrait s'adresser d'une part aux adolescents qui, au terme de la scolarité obligatoire, entrent dans la vie active sans aucune préparation professionnelle, et d'autre part à ceux qui n'auront pas les capacités suffisantes pour s'engager avec quelques chances de succès dans la préparation d'un brevet d'études professionnelles. Cette formation sera sanctionnée par un certificat de formation professionnelle.

- Enfin, une formation pourra être directement donnée par la voie de l'apprentissage ou par des cours professionnels aux élèves qui abandonnent leurs études à l'issue du 1er cycle. Cette formation sera sanctionnée par des certificats d'aptitude professionnelle, qui correspondront à une spécialisation assez étroite en vue de postes de travail déterminés.

Ainsi, le second cycle court offrira lui aussi des voies diverses, permettant la meilleure orientation possible des adolescents suivant leursaptitudes. Mais il faut signaler que la mise en place des nouvelles structures entraînera la création de nouveaux types d'enseignement de second cycle court.

G. La carte scolaire

Bien que tous les types d'établissement n'aient pas encore été adaptés aux nouvelles structures scolaires, il a fallu néanmoins procéder à des aménagements pour amorcer les premières applications, et en même temps tenir compte de mouvements de population et de facteurs socio-économiques. Ainsi, la répartition ou l'implantation des établissements scolaires doivent à la fois satisfaire les nécessités sociales et économiques d'une région déterminée, et se modeler sur les cadres nouvellement définis de l'organisation scolaire. A chaque région géographique doit correspondre une aire de recrutement ; et chaque aire de recrutement doit posséder un type d'établissement déterminé.

De là, il est apparu nécessaire de mettre sur pied un vaste plan de prévisions. D'abord en ce qui concerne la répartition probable des effectifs scolaires, il est à peu près assuré qu'on peut tabler sur les pourcentages suivants par classe d'âge dans les divers ordres d'enseignement :

enseignement élémentaire : 92 % pour le cours moyen II (5e année d'études)
8 % pour les classes d'inadaptés

premier cycle : 55 % pour l'enseignement général (sections classiques et modernes)
25 % pour les classes de transition et pratiques terminales
12 % pour l'enseignement agricole
8 % pour classes d'inadaptés

second cycle : 35 % pour les enseignements longs
40 % pour les enseignements courts
8 % pour des enseignements spéciaux
17 % entrant directement dans la vie active à l'issue du premier cycle

Ensuite, en ce qui concerne la répartition géographique des établissements, il a été retenu que la circonscription pouvant assurer une ventilation harmonieuse des effectifs vers des établissements de premier et de second cycle, devrait avoir une population entre 75 000 et 200 000 habitants. Ces limites paraissent convenir pour que soient utilisés pleinement les locaux scolaires d'après la densité du peuplement et la vocation économique de la région, et pour que les divers types d'établissements puissent offrir toutes les voies de l'orientation. Un tel cadre doit constituer l'unité d'orientation.

Dans ce cadre, le premier cycle sera géographiquement aussi dispersé que le permettent à la fois les effectifs et l'existence des diverses sections nécessaires à l'orientation. En conséquence, chaque établissement desservira un secteur de 10 à 15 kilomètres de rayon, où pourront être organisés des transports d'élèves. Ainsi le collège d'enseignement général, comportant trois sections (deux modernes et une de transition) désservira une population de cinq à six mille habitants. Le collège d'enseignement secondaire, avec ses quatre sections (une classique, deux modernes, une de transition) réunira six cents élèves, correspondant à une population d'environ dix mille habitants.

On a été ainsi conduit à distinguer trois sortes de secteurs :

- le secteur rural correspondant à une zone peuplée de 5 000 à 6 000 habitants, de communication facile, avec un centre économique et social ;

- le secteur mixte représentant une zone située autour d'un centre dont la population agglomérée dépasse 4 000 habitants, en relation étroite de 10 à 15 kilomètres ;

- le secteur urbain, représentant une aire de recrutement de 30 000 habitants.

Le secteur rural admettra un collège d'enseignement général, avec un effectif de 400 élèves. Un enseignement du latin pourra y être institué, ainsi qu'un enseignement post-scolaire à temps partiel.

Les secteurs mixtes n'excédant pas 10 000 habitants seront désservis par un collège d'enseignement secondaire de 600 élèves etles secteurs mixtes dépassant 10 000 habitants par un collège d'enseignement général et un collège d'enseignement secondaire ou un premier cycle de lycée à quatre sections.

Les secteurs urbains pourront admettre la coexistence de trois types d'établissements de premier cycle.

Les secteurs de premier cycle seront groupés en districts de second cycle : en moyenne dix secteurs de premier cycle pour un district. C'est le cadre géographique qui a été jugé le plus approprié pour grouper les établissements de second cycle destinés à recevoir les élèves issus des classes de troisième (9e année d'études), qui auront été convenablement orientés suivant leurs aptitudes.

Mais ces établissements de second cycle ne peuvent pas atteindre au même degré de dispersion que ceux du premier cycle. Les installations qu'ils impliquent sont en effet relativement coûteuses et nécessitent des effectifs suffisants pour une utilisation à temps complet. D'autre part, pour obtenir la meilleure efficacité pédagogique, il faut éviter les trop fortes concentrations d'élèves, tout en affectant certains établissements à des spécialisations bien définies. Toutefois, la réunion dans le même établissement des élèves poursuivant des études de même niveau, présente des avantages incontestables, sur le plan social, aussi bien que pour favoriser l'orientation. Aussi y aura-t-il intérêt à rassembler dans des établissements commun les enseignements longs et les enseignements courts de second cycle.

Il est en outre à noter que certains établissements d'enseignement technique, nettement spécialisés, auront une vocation de recrutement soit entre plusieurs districts, soit même sur le plan national.

Aussi bien, dans le district du second cycle comme dans les secteurs de premier cycle, des adaptations sont nécessaires. L'implantation d'établissements nouveaux et la transformation d'établissements anciens devront être ajustées aux conditions locales. C'est à cette remise en ordre que se consacrent les services de la carte scolaire, à l'échelon régional et à l'échelon national.

Des prévisions sont ainsi établies qui doivent tenir compte des possibilités d'accueil existantes ou à créer. En particulier, en ce qui concerne l'enseignement technique, les besoins ne pourront être définis avec une approximation suffisante qu'après un examen de la situation actuelle, mais aussi et surtout des perspectives de développement économique, de l'état présent et des tendances évolutives de la situation de l'emploi dans la région, au cours de la prochaine décennie.

Un autre objectif de la carte scolaire consiste à réaliser une organisation interne des établissements qui corresponde aux principes fondamentaux de la réforme : le passage du premier cycle à la structure C.E.S., l'organisation au niveau du second cycle court des sections qui permettront une ventilation satisfaisante des effectifs en correspondance avec les décisions d'orientation.

Ainsi entendue, comme l'a exprimé M. Pierre Laurent, "la carte scolaire n'est pas seulement le moyen nécessaire pour assurer une convenable satisfaction des besoins présents : en prévoyant la mise en place des établissements et les coordinations entre les établissements voulues par la réforme, elle facilite les choix et les orientations ; de ce fait, l'on peut dire qu'elle est très exactement la réforme appliquée".

H. La formation des maîtres

Une réforme de l'enseignement ne porte pas seulement sur les structures administratives et les programmes. Mais en raison, même des changements que doivent subir ces derniers en nature, en importance et en esprit, il est difficilement concevable qu'une réforme de l'enseignement n'ait pas de répercussion sur la formation des enseignants. Tel fut bien le cas de la réforme de 1959, mais avec une timidité qui n'est pas sans surprendre et qui ne répond guère aux voeux et résolutions du récent colloque d'Amiens (mars 1968).

En ce qui concerne l'enseignement élémentaire, aucun changement n'a été apporté à la formation et au recrutement des instituteurs : tous doivent être bacheliers et avoir suivi une préparation pédagogique, soit à l'école normale, soit dans les cours organisés à l'intention des intérimaires et suppléants.

Dans les enseignements du 1er cycle (classes de 6e à 3e pour élève de 11 à 15-16 ans) le personnel comprend : dans les sections classiques et moderne~~s~~ I, des professeurs titulaires du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, (C.A.P.E.S.) qui existait avant la réforme mais dont la préparation ne dure plus que quatre ans au lieu de cinq et se fait en Faculté. Ce C.A.P.E.S. peut aussi être préparé dans des instituts spécialisés (I.P.E.S.) où l'on entre par concours et où l'on bénéficie du traitement d'élève-professeur. Dans les sections modernes II, des professeurs pourvus du Certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général, qui se prépare dans des centres spéciaux au chef-lieu de l'Académie. Enfin dans les sections de transition et pratiques terminales, l'enseignement est donné par des maîtres titulaires d'un diplôme spécial adapté au caractère de ces classes.

Dans l'enseignement du second cycle (classes de 2e, 1ère et terminales, élèves de 15-16 à 18-19 ans), l'enseignement général est assuré par des professeurs certifiés ou agrégés.

Les certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (C.A.P.E.S)ou technique (C.A.P.E.T.) peuvent se préparer dans les I.P.E.S. ou, pour les titulaires d'une licence (après 3 ans d'études supérieures), dans des Centres pédagogiques régionaux (C.P.R.) où l'on est admis après concours. L'agrégation doit, dans l'avenir être préparée dans les Facultés : les candidats devront, pour être admis dans l'année préparatoire, être titulaires de la maîtrise, qui sanctionne les quatre années des 1er et 2e cycles de l'enseignement supérieur.

L'enseignement professionnel est assuré, pour les disciplines générales : dans les lycées techniques, par des professeurs certifiés ou agrégés ; dans les collèges d'enseignement technique, par des maîtres pourvus du Certificat d'aptitude à cet enseignement, préparé dans les Ecoles normales nationales d'enseignement professionnel. Les enseignants des disciplines techniques doivent être titulaires de certificats d'aptitude spéciaux, donnant accès aux fonctions de professeurs techniques, chefs de travaux et de professeurs techniques adjoints des lycées techniques. (Voir annexe IV : Répartition du personnel enseignant...).

III - CE QUI RESTE A FAIRE

Durant neuf années, de nouvelles structures ont été progressivement mises en place. Mais rien n'est stable dans l'enseignement, ni quant aux structures, ni quant au contenu. Très vite, les cadres tracés se révèlent ou trop étroits ou trop rigides et réclament des extensions, des assouplissements, sinon des redressements encore plus accusés. De même, les méthodes et les programmes se trouvent constamment confrontés à de nouvelles acquisitions dans les connaissances, à de nouvelles expérimentations et à de nouveaux moyens de communication de la pensée. Et ces changements influent à leur tour sur la formation des maîtres, laquelle, de plus en plus, nécessitera un système permanent de perfectionnement. Tous ces problèmes, complexes et variés, remettent ainsi constamment en cause, des réformes à peine esquissées, et maintiennent le système scolaire tout entier dans un mouvement continu.

A. Les moyens matériels

En premier lieu apparaît la nécessité de la planification. Les besoins énormes provoqués par la prolongation, à la fois spontanée et imposée, de la scolarité, ne peuvent manquer de se répercuter sur le développement de l'économie. Comme l'a fait remarquer un membre de la Commission dite de "l'équipement scolaire, universitaire, scientifique, artistique et sportif", créee en 1951, "préparer un plan de développement de l'éducation dans le cadre d'un plan général de développement économique, ce n'est pas tenter de définir le point d'aboutissement idéal du développement d'un système scolaire et universitaire ; c'est, plus modestement, en partant des réalités présentes, définir les moyens à mettre en oeuvre par les pouvoirs publics au profit de l'éducation, au cours d'une période limitée".

C'est dans ces limites que s'accroît sans cesse un effort budgétaire ~~[illegible]~~ renouvelé, chaque année. ~~depuis plusieurs années~~. Le budget de 1968 représente une somme cent fois supérieure à celle que le budget de 1945 consacrait à l'éducation. Il va absorber en totalité le produit de l'impôt sur le revenu. Il croit plus vite que l'ensemble du budget de l'Etat ; celui-ci augmente cette année de 9,3 %, celui de l'éducation de 10,65 %. Le budget de l'éducation nationale, représentant 3,57 % du revenu brut national, accroît sa part dans le budget général. Cette part a varié entre 7 et 9 % de 1950 à 1954 ; elle s'est stabilisée autour de 9 % entre 1954 et 1958. Elle atteint aujourd'hui 16,48 %. Cet effort budgétaire devra se poursuivre et s'accentuer.

Le rapport général du Ve plan (1966-1970) a retenu trois objectifs

1° maintenir à leur niveau actuel les prestations dispensées par les établissements publics ;

2° permettre de faire face à l'accroissement prévisible des taux de scolarisation, résultant de l'évolution économique et sociale ;

3° réaliser, -principalement avec les collèges d'enseignement secondaire-, les réformes de structures décidées en raison de la mutation profonde imposée par l'accroissement des effectifs.

Les prévisions des effectifs des élèves des enseignements du second degré de 1967 à 1975 ont été évaluées ainsi (en milliers) :

1967 : 3 384
1968 : 3 593
1969 : 3 650
1970 : 3 732
1971 : 3 804
1972 : 3 874
1973 : 3 933
1974 : 3 985
1975 : 4 029

Ces prévisions, comme l'inventaire des moyens correspondants ne pourront pas être établis dans l'absolu, mais "en fonction de tout un ensemble de réalités concrètes et, notamment, en sachant que les moyens demandés pour l'éducation nationale seront inévitablement mis en balance avec les besoins des autres activités nationales et que l'arbitrage entre ces besoins, qui constitue l'essence même de la planification, ne peut être le fait que des autorités nationales les plus élevées".

Grâce à cet effort poursuivi, on peut estimer qu'en 1970, 100 % d'une classe d'âge seront scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans. Les possibilités d'accueil seront ainsi suffisantes pour satisfaire toutes les demandes de scolarisation. De ce point de vue quantitatif, la démocratisation de l'enseignement paraît assurée.

B. L'orientation

Mais si un enseignement est ainsi fourni à chacun, il n'est pas du tout certain que cet enseignement corresponde aux aptitudes très diverses des individus, et que la gamme des diversifications et des options offertes tienne compte des spécialisations dont la collectivité a besoin.

D'autre part, il s'en faut de beaucoup que tous les jeunes aient vraiment des possibilités égales d'accès à tous les types d'enseignement. Malgré l'accroissement du taux de scolarisation, on ne voit guère augmenter la proportion d'enfants issus des classes sociales modestes dans les établissements d'enseignement secondaire. Une enquête effectuée en 1964 démontre que le fils d'un fonctionnaire des cadres supérieurs a 80 fois plus de chances de poursuivre avec succès des études longues que le fils d'un ouvrier agricole et 40 fois plus que le fils d'un travailleur de l'industrie. L'influence des facteurs socio-culturels et régionaux se révèle donc assez forte pour contrebalancer l'élargissement des possibilités théoriques d'accès à l'éducation, qui profite surtout aux classes moyennes et supérieures, déjà privilégiées.

Il est vrai de signaler, comme l'a fait le Ministre de l'Education Nationale, lors de la dernière discussion du budget et que "la démocratisation est en marche dans le secteur le plus significatif, celui de l'enseignement supérieur... La proportion de fils et filles d'ouvriers parmi les étudiants est passée de 1,6 % en 1939 à 5,5 % en 1961, puis à 8,3 % en 1965... Pour un fils d'ouvriers en 1939, il y en avait 7 en 1961 et 22 en 1965 : plus de trois fois plus en 1965 qu'en 1961... On peut estimer que le nombre des étudiants fils d'ouvriers a été multiplié au moins par 40 depuis 1939.

Cette évolution sera certainement accentuée par l'implantation de plus en plus étendue des Collèges d'enseignement secondaire, qui sont destinés (comme cela a été indiqué plus haut), à permettre à tous les enfants d'une classe d'âge des changements de section pour une observation et une orientation continues. Mais on a déjà constaté que les passages de section à section se font encore très timidement, et pas plus hardiment en tous cas que dans le système antérieur.

Certains estiment également que l'évaluation prématurée du nombre des sections nécessaires dans chaque établissement équivaut à une présélection. En effet, à l'entrée dans la classe de 6e, la répartition des élèves dans les différentes sections dépend à la fois des préférences des parents et des places disponibles dans les établissements. Il y a là une "pré-orientation" dont les effets risquent de peser lourdement et longtemps sur le déroulement des études de l'enfant. Comme l'écrivait un "Manifeste pour l'Education nationale", publié en 1963, par le comité universitaire d'information pédagogique, il faut "éviter l'injustice et le gaspillage humain d'une orientation à dix ans".

En outre les techniques qui permettent de découvrir et de développer les aptitudes de chaque élève ne paraissent pas encore au point. La méconnaissance des différences d'aptitudes et de la diversité des goûts peut être une source de gaspillage et de frustation. Mais on s'expose à des mécomptes et à des erreurs si l'on cherche à définir et à classer ces aptitudes trop tôt et avec trop de rigueur. Le terme lui-même d'"aptitude" est sujet à caution, car il laisse entendre que l'enfant se présente avec des dispositions naturelles qu'il suffirait de développer. Aussi les psychologues préfèrent-ils recourir de plus en plus au terme de "potentialité", qui réserve plus explicitement toutes les possibilités de l'enfant dans tous les sens. Quoi qu'il en soit, les éducateurs doivent s'appliquer à trouver le moyen d'aider les élèves à prendre eux-mêmes conscience de leurs goûts et de leurs capacités, et de les conseiller le plus utilement possible.

Pour rendre l'orientation efficace et possible, "celle -a dit le Ministre de l'Education nationale- qui consiste à assurer une place à chacun dans un établissement déterminé, et qui est synthèse entre les aptitudes de l'élève et les besoins de l'économie", une réforme des services d'orientation, d'information est en cours ; car sans information, l'orientation n'est pas possible ; et sans orientation, la réforme est inapplicable.

La réorganisation des services d'orientation prévoit donc la création :

- des services et des conseils d'orientation aux niveaux central, académique et local, -en particulier, à ce dernier niveau, un centre d'information et d'orientation et des commissions d'admission en premier cycle- ;

- un Office national d'information pour l'orientation pédagogique et professionnel (O.N.I.O.P.), comprenant des délégations régionales ;

- des organes d'observation et d'orientation internes aux établissements : conseils de classe et conseils pédagogiques.

Des professeurs-conseillers, choisis parmi des professeurs et ayant reçu une formation appropriée, seront chargés, pendant une durée limitée, de l'animation des centres d'information et d'orientation en même temps que des services d'orientation des établissements scolaires dépendant du centre. Ils seraient assistés de spécialistes qui participeront à l'information des parents, à la préparation et à la mise en oeuvre des mesures d'orientation.

Les centres locaux seront au nombre d'environ 800 lorsque le réseau sera achevé en 1972, et ils disposeraient alors de 2 000 professeurs-conseillers. Les premiers centres seront constitués par les centres d'orientation scolaire et professionnelle déjà existants -au nombre de 233. Pour la rentrée 1968, on a choisi 90 professeurs-conseillers et leur formation a commencé en février. L'expérience sera limitée aux académies de Reims et de Grenoble.

Comme toute réforme proposée, ce projet a fait l'objet de critiques nombreuses et convergentes. Au premier rang, l'Union nationale des Etudiants de France : "La réforme est inacceptable... L'orientation des élèves sera de plus en plus autoritaire... Une minorité seulement des élèves accédera aux études longues... La réforme ne vise qu'à satisfaire les besoins immédiats du capitalisme français".

L'Association "Défense de la jeunesse scolaire", et l'Union régionale de Paris des parents d'élèves protestent au nom des droits des familles, auxquels on porte une atteinte sans précédent en instaurant une procédure administrative, décidant arbitrairement et sans appel possible, de la répartition des élèves à l'issue de la classe de 3e.

Les Syndicats des enseignements secondaires et des enseignements supérieurs déclarent conjointement : "Les projets gouvernementaux aboutiront à restreindre la proportion des élèves entrant en seconde. Pour endiguer le flot des jeunes arrivant dans les établissements d'enseignement, ils établissent un savant mécanisme d'aiguillage. Le contingentement prévu répond aux objectifs du Ve plan".

Ces affirmations sont quelque peu en contradiction avec les études statistiques, qui montrent que, pour le moment du moins, nous ne sommes pas encore en mesure de former 35 % de bacheliers et 40 % d'ouvriers qualifiés par classe d'âge. Quant aux intentions du Ministre de l'Education nationale, telles qu'il les a exprimées au cours de la discussion budgétaire, nul ne saurait les contester sérieusement : "Dans la mesure où l'orientation tend vers une individualisation de l'enseignement, elle sera un puissant moyen de démocratisation. Elle permettra de réduire les différences existant à l'origine entre enfants de milieux sociaux différents. Nous allons très prochainement, après diverses consultations, mettre au point, puis expérimenter progressivement les méthodes et moyens nécessaires à cette fonction indispensable de la régulation".

Mais, pour atteindre la véritable démocratisation de l'enseignement, on préconise encore dans certains milieux et particulièrement dans les groupements professionnels d'enseignants, l'institution d'un tronc commun de quatre années, sans sections diversifiées et où le brassage des élèves suivant les aptitudes deviendrait plus facile et plus efficace.

C. La place de l'enseignement technique et professionnel

Un autre problème qui touche également aux structures scolaires se rapporte à la place que doit y occuper l'enseignement technique et professionnel. En effet, parmi tous les faits qui concernent les domaines économiques, techniques et sociaux, celui des enseignements techniques et de la formation professionnelle est un des plus importants. Depuis la réforme de 1959, les structures de l'enseignement technique dépendent ou tendent à dépendre de plus en plus des structures de l'enseignement général. On peut même préciser que l'enseignement technique commence à être dispensé au moment où l'on juge que l'élève n'est plus apte à suivre un enseignement général.

Pourtant la mission exacte d'un enseignement technique reste encore difficile à définir et à délimiter. Comme l'á déclaré M. Pierre Laurent, Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale, "l'enseignement technique a souffert et souffre encore, d'un trouble d'équilibre, sollicité qu'il est d'un côté par la floraison des connaissances spécialisées, de l'autre par l'appétit de culture. Trop souvent, ces divers contenus de l'enseignement n'ont vécu que par cohabitation, sans interpénétration ni interaction réelle". Cet équilibre ne paraît pas encore être atteint.

D'autre part, il ne saurait y avoir de coupure entre la formation professionnelle et le monde du travail. Une collaboration est au contraire nécessaire pour adapter les techniques aux besoins industriels, commerciaux ou agricoles. Le patronat français a réclamé avec force "l'accroissement des moyens d'une collaboration effective de toutes les parties intéressées à la formation des jeunes par un renforcement des liaisons institutionnelles entre l'éducation nationale et les professions". Cette collaboration, encore à définir au niveau des techniciens supérieurs, a pris un caractère officiel au niveau de l'apprentissage, par les sections d'éducation professionnelle.

Les besoins en formation professionnelle exigeront donc de plus en plus la mise en oeuvre de nouvelles fonctions éducatives, que l'Etat devra stimuler et coordonner.

D. Rénovation des méthodes et des programmes

Comme l'a déclaré le Ministre de l'Education nationale, "Après la démocratisation quantitative, rendue possible par le gigantesque effort que la nation a consenti et qu'elle continue de consentir pour l'éducation nationale, il faut assurer maintenant une démocratisation qualitative de l'enseignement". Cela signifie, aux yeux du Ministre, la diversification réelle des enseignements et l'invention de pédagogies adaptées à ces enseignements. La pédagogie héritée des collèges des Jésuites ne convient qu'à une seule élite. Il faut la remplacer par une pédagogie active, vivante et moderne. Le Ministre a traduit son opinion en ces termes :

"Il y a une rénovation pédagogique d'ensemble qui consiste à trouver un langage de communication avec la jeunesse, à faire échapper l'enseignement au dogmatisme, à l'intellectualisme, à l'individualisme, à ouvrir l'ènseignement au dialogue, aux réalités concrètes, à la vie.

Il y a des rénovations pédagogiques particulières, qui consistent à donner leur personnalité propre aux enseignements des sections techniques, des classes pratiques, des sections d'éducation professionnelle. Le développement de ces secteurs neufs nous donne une chance de faire du neuf aussi dans le domaine de la pédagogie".

Pour donner corps à ces idées, le Ministre envisage de réaliser une coordination des efforts de rénovation pédagogique, qui se poursuivent depuis une quarantaine d'années avec des succès initiaux satisfaisants, mais qui font place un jour au découragement et à l'échec, faute d'être normalisés, harmonisés et généralisés.

Il faut assurer également une coordination des disciplines qui doivent concourir harmonieusement à une éducation totale, alors que, considérée chacune comme une fin en soi, elles provoquent un éclatement kaléidoscopique de l'enseignement.

D'une façon plus générale encore, de nouvelles méthodes pédagogiques, capables d'accroître l'efficacité des études, doivent être activement expérimentées et utilisées pour mettre en valeur le contenu des programmes et rénover l'enseignement tout entier. En effet, à mesure qu'augmentent d'une part, les effectifs, d'autre part la complexité des matières enseignées, il devient nécessaire d'adapter à cette situation les méthodes de la pédagogie traditionnelle. Aussi l'emploi des moyens audio-visuelles, l'utilisation de la radio et de la télévision, l'apparition d'un enseignement programmé, occupent-ils une place de plus en plus importante dans l'enseignement français. C'est ainsi qu'un Collège d'enseignement secondaire a été aménagé, à Marly-le-Roi, en vue d'un plein emploi des techniques audiovisuelles : télévision en circuit fermé, laboratoires de langues, films et diapositives. Une répartition des phases de l'enseignement en divers stades : information, exploitation, assimilation, y est favorisée, ainsi que le regroupement ou la dispersion des élèves selon les divers temps de l'action pédagogique.

Actuellement sont en cours des expériences dites de Cycle élémentaire "désenclavé". L'unité pédagogique n'est plus constituée par la classe mais par le cycle au cours duquel les élèves font l'apprentissage des mécanismes fondamentaux qui doivent leur permettre de parler, d'écrire, de découvrir certains concepts de mathématiques. Un emploi du temps commun facilite l'insertion provisoire d'élèves dans la classe ou sous-groupe inférieur ou supérieur. Une rotation des maîtres permet à ceux-ci de suivre les élèves. Plusieurs formules sont envisagées, la section des grands de l'école maternelle étant de préférence, quand cela est possible, incluse dans le cycle. Dans les matières autres que les disciplines de base, le maître n'est pas soumis à un programme déterminé. Le travail, fait par petits groupes, est axé sur l'étude du milieu et de l'actualité. Les éducations physique et esthétique jouent un rôle important pour permettre le libre épanouissement de chaque enfant sur les plans physique, esthétique, social, et du caractère, en même temps que sur le plan mental et intellectuel.

Une autre formule expérimentée est celle de "la classe à trois temps", qui réalise un équilibre entre les disciplines intellectuelles, les activités dites "d'éveil" (initiation artistique notamment) et les activités physiques. Le matin, les élèves étudient les matières essentielles :

français, calcul, leçon de choses, histoire et géographie, avec deux récréations d'une dizaine de minutes. L'après-midi est partagé entre l'éducation physique et des activités telles que le chant, le dessin, le travail manuel. Après le goûter, intervient une heure d'étude surveillée. Voici un exemple d'emploi du temps : Disciplines principales........ 15 h

Education physique et rytmique, récréations...
7 h 30

Découverte du monde, initiation morale,
manuelle et artistique....... 7 h 30

Cette répartition très heureuse des disciplines s'accompagne d'une pédagogie nouvelle : les connaissances de base sont présentes à travers toutes les activités, le maître les rattachant soit à l'activité, soit à l'environnement local. Des expériences de cet ordre sont actuellement menées dans 12 écoles du département de la Somme. Une centaine d'écoles primaires fonctionneront selon la même formule à la rentrée de 1968 et mille à la rentrée de 1969.

De telles expériences sont appelées à se développer d'autant plus que les sources d'information et de connaissances en dehors de l'école prennent à leur tour une importance croissante. Il est manifeste que l'enseignement scolaire ne doit pas se laisser dépasser ni tourner par ce qu'on a appelé, à juste titre, "l'école parallèle". C'est ce qui explique, en particulier, que les nouveaux programmes doivent confronter l'enfant avec le monde où il vit et l'aider à le comprendre plus profondément.

Une réforme des programmes d'histoire et de géographie a été ainsi entreprise pour le second cycle secondaire : ces programmes seront axés sur l'étude du monde contemporain. Pour la classe terminale, on procèdera à la fusion de l'histoire et de la géographie, les deux disciplines étant étroitement associées pour une étude des civilisations actuelles. "Cette étude doit faire une place importante à la civilisation matérielle, c'est à dire qu'elle se confond partiellement avec la géographie économique et humaine, mais elle ne doit négliger ni les croyances religieuses, ni les traits des mentalités, ni les aspects de la vie culturelle".

Une autre réforme pour le même cycle est en cours d'étude. Il s'agit des programmes de lettres. Il semble qu'à l'étude cursive de l'histoire littéraire, et à la fragmentation des morceaux choisis, on va substituer l'étude de grandes oeuvres, avec les incursions assez poussées dans le monde contemporain des lettres.

Mais, c'est surtout l'enseignement des mathématiques qui appelle les plus grandes transformations. Une commission d'études présidée par M. André LICHNEROWICZ, professeur au Collège de France, a précisé dans quel esprit doit être dorénavant envisagée cette discipline : "les mathématiques contemporaines sont infiniment plus applicables et plus riches d'applications que la démarche dite classique ; c'est une langue plus qu'un ensemble de connaissances". Elle a insisté sur la place que doivent occuper les mathématiques dans le monde : "le problème des mathématiques et leur enseignement est devenu le premier des problèmes mondiaux de l'éducation. Elever le niveau mathématique moyen de ses membres et former suffisamment de mathématiciens qualifiés sont devenus des impératifs de toute nation soucieuse de son indépendance et de ses possibilités de développement". La commission a ainsi suggéré l'élaboration de véritables plan quadriennaux pour modifier les programmes suivant les progrès des mathématiques et en même temps préparer le corps enseignant à ces transformations.

Des enseignements nouveaux viennent d'être introduits dans le système français. La technologie est enseignée depeus 1964 dans le premier cycle. Elle comporte "l'étude critique d'objets et de mécanismes simples conçus par les hommes pour la satisfaction de leurs besoins". Un tel enseignement a une portée générale, puisqu'il doit permettre de développer les facilités d'observation, de distinguer le modèle théorique de l'objet réel, et de développer le sens de la responsabilité en montrant que l'objet est toujours le résultat d'un choix entre plusieurs solutions possibles.

Un enseignement d'initiation aux faits économiques et sociaux s'est inséré dans les nouvelles structures du second cycle long. Cet enseignement doit conduire à la connaissance des sociétés actuelles et de leurs mécanismes, et permettre d'établir une relation entre la culture générale et les réalités économiques et sociales. Les programmes s'articulent autour de grands thèmes comme l'étude de la démographie, des besoins et de la connaissance, des activités économiques et dés aspects du travail.

D'un autre côté, il a paru nécessaire d'élaborer une pédagogie originale pour les élèves qui, n'ayant pu entrer dans les sections classiques ou modernes du premier cycle, ne peuvent tirer bénéfice des formes abstraites de l'enseignement traditionnel. Le but principal de cette pédagogie est d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour l'école. Une part importante est faite à l'exploitation de l'actualité par la libre discussion d'évènements rapportés par la presse, la radio et la télévision, ou par l'étude du milieu local dans ses aspects économiques, sociaux ou culturels. Un autre point essentiel est de faire découler l'opération mentale de réflexion, d'abstraction, et de jugement d'une opération concrète préalable (par exemple : activités de mesure, de comptage, de construction, etc...). Des préoccupations de formation pré-professionnelle ne sont pas absentes. Mais cette formation n'a aucun caractère de spécialisation prématurée, tout en se situant dans des milieux socio-économiques précis. La primauté est donnée à la formation générale, l'épanouissement de la personnalité demeurant la préoccupation majeure.

Enfin, la crise actuelle que traverse l'enseignement met en évidence l'une des difficultés les plus flagrantes et qui suscite les prises de position les plus passionnelles : celle des examens, et du baccalauréat en particulier. Le système traditionnel des examens a pris en France une sorte de dimension philosophique et sociale. Il a consisté à enregistrer le savoir, à juger des connaissances acquises, à apprécier des qualités d'expression. Le succès ou l'échec aux examens a ouvert ou fermé irrémédiablement l'accès à des niveaux supérieurs et à des carrières. Or, la docimologie a relevé les potentialités d'erreurs que contenaient les techniques d'évaluation, de notation et de classement. De plus, ce système, générateur d'échecs et de frustrations, recèle des effets psychologiques néfastes à l'épanouissement de l'individu, et des conséquences sociales qui freinent le développement économique. Mais plus graves sont les conséquences pédagogiques, car la conception traditionnelle des examens exige le parcours entier de programmes démesurés, laisse peu de place à la réflexion, à la formation du raisonnement et de l'esprit critique, pour aboutir à ce qu'on appelle le "bachotage". Et cela, avec d'autant plus de raisons que le pourcentage d'échecs au baccalauréat, malgré toutes les transformations que cet examen a subi dans ses normes, ne cesse d'augmenter (Voir annexe IV).

Il s'agira donc, dans l'avenir, de trouver un équilibre entre l'examen-épreuve d'aptitudes et l'examen-bilan des connaissances. Il faudra aussi tenter de concilier les aspirations des candidats et les impératifs de la société, qui réclame à la fois le savoir d'aujourd'hui, et la possibilité de prévoir et d'utiliser celui de demain. La question reste entière. D'ailleurs l'accélération du savoir et des techniques rend illusoire l'acquisition d'un bagage encyclopédique et conduit à insister sur la capacité d'adaptation des enfants, sur la formation du caractère, sur l'aptitude à l'initiative, à la recherche et à la création.

Pour essayer de résoudre toutes ces questions, et afin que la mise en place de la réforme de l'enseignement soit achevée en 1972, un plan de rénovation pédagogique a été dressé. Une commission spécialisée étudiera la possibilité de généraliser des méthodes modernes, telles que :

- les méthodes audio-visuelles ;

- la transformation du rapport "maître-élèves" en vue d'une participation plus active des élèves à la classe ;

- le mi-temps pédagogique ;

- la coordination des différents enseignements par un travail en équipe des maîtres ;

- l'allègement des programmes et l'actualisation de l'enseignement.

La mise en oeuvre de cette rénovation sera progressive. C'est pourquoi, à côté de quelques établissements pilotes qui continueront à se livrer à des expériences relevant de la recherche proprement dite, il est envisagé d'appliquer une pédagogie rénovée, dès la rentrée prochaine, à un certain nombre d'établissements témoins du premier degré (un par département) et du premier cycle du second degré (un par académie). Ce plan est appelé à s'étendre à l'ensemble des établissements publics dès les prochaines années selon un rythme de croissance qui sera ultérieurement précisé.

E. Formation et perfectionnement du personnel enseignant

A ces nouveaux aspects de la pédagogie moderne doivent correspondre de nouvelles conceptions de la formation des maîtres.

Déjà en 1963 avait été créé un certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, avec des options différentes : déficients intellectuels, caractériels ou inadaptés sociaux, ou déficients physiques, handicapés moteurs, déficients visuels, etc.

En septembre 1966 a été créé également un Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes de transition et les classes pratiques du premier cycle. Afin que ces classes puissent assurer leur rôle social et humain, la formation des maîtres appelés à y enseigner associera à la connaissance de l'adolescent la connaissance du milieu socio-économique, afin que ces éducateurs ne s'enferment pas dans des données strictement scolaires, lesquelles conviennent mal à des élèves qui n'ont adhéré que partiellement au monde scolaire traditionnel.

Les résultats de ces nouveaux types de formation ne sont pas encore suffisamment connus pour qu'on puisse juger de leur efficience. Mais les réformes ne se bornent pas à ces enseignements spécialisés. Un remodelage de tout le recrutement des enseignants est prévu au niveau de la licence et au niveau de l'agrégation. Il devra s'accompagner d'une révision des modalités de la formation pédagogique, qui tiendra compte de l'évolution des structures, des méthodes et des programmes.

Aussi la nécessité d'un perfectionnement continu du personnel en exercice s'impose-t-elle de plus en plus. Des dispositions dans ce sens sont déjà en place. Les Inspecteurs Généraux continuent à jouer un rôle de contrôle et de conseil auprès des professeurs. Des journées d'études ou d'information, consacrées à l'enseignement d'une discipline, sont organisées chaque année, sur le plan régional ou national, à l'intention des professeurs. Des émissions de radio et de télévision se proposent d'aider les professeurs à adapter leur enseignement à l'évolution des sciences. Des laboratoires de langues organisent des stages pour le perfectionnement des professeurs de langues vivantes. Le centre adio-visuel de Saint-Cloud organise de son côté des stages d'initiation aux différentes techniques audio-visuelles utilisées dans diverses disciplines.

Mais toutes ces mesures apparaissent comme insuffisantes, car les maîtres se trouvent confrontés à des tâches nouvelles ; ils doivent mettre à jour leurs connaissances, et adapter leur enseignement aux nouvelles méthodes et aux moyens modernes de communication de la pensée. Ils doivent aussi se tenir informés sur les changements qui interviennent dans les structures scolaires. C'est donc sur un triple terrain : connaissances, méthodes et comportement que les enseignants sont appelés, de façon permanente, à parfaire leurs aptitudes. Il est clair que les principes des systèmes existants de formation des maîtres ne répondent plus aux besoins actuels.

L'extrême division de l'enseignement en sections, diversifiées elles-mêmes par le jeu des options, la variété d'origine des enseignants, rendent naturellement difficile un essai d'unification du personnel, pourtant bien nécessaire dans ce type nouveau d'établissement que sont les C.E.S. Pour cette raison, et aussi parce que les professeurs seront inévitablement astreints dans le proche avenir à la "formation continue" revendiquée par le colloque d'Amiens, le mode de formation actuel devra, avant longtemps, être complètement "repensé" s'il veut répondre aux intentions de la réforme de 1959.

o o o

Finalité de l'enseignement

Il est incontestable qu'à travers ces mutations, l'enseignement français s'engage dans des voies nouvelles, qui peuvent se résumer en deux mots : démocratisation et orientation, pour assurer, en fin de compte à chaque individu le libre épanouissement de ses facultés et pour permettre le plein emploi de tous dans la vie de la nation.

Mais si les buts sont clairs, le système scolaire n'a pas encore atteint le point d'équilibre souhaité. L'enseignement n'est pas encore assez ouvert sur les réalités pratiques de la vie. Une orientation expérimentale et logique n'a pas encore fait totalement disparaître une orientation de hasard ou de préjugé. Et, ce qui est encore plus grave, la disparité énorme dans la réussite scolaire selon l'origine sociale des élèves n'a pas encore disparu. Le rendement, mesuré selon les critères retenus par l'école elle-même, met en lumière les faiblesses du système. Le

Ministre de l'Education nationale a reconnu lui-même devant l'Assemblée Nationale : "En ce moment on peut dire à la fois que notre effort d'éducation est énorme et qu'il manque d'efficacité ; les professeurs du second degré se plaignent de la qualité des produits que leur envoie l'école primaire, les facultés se plaignent de devoir faire le travail des lycées, les employeurs sont mécontents de la formation des diplômés que leur envoie l'université. Nous ne formons pas assez de titulaires du certificat d'aptitude professionnelle, pas assez de techniciens ni de techniciens supérieurs, en sorte que des licenciés en droit, qui souvent d'ailleurs n'ont obtenu leur diplôme qu'à l'usure, se portent candidats à des emplois pour lesquels le brevet élémentaire aurait suffi".

Pour atteindre cette efficacité, il paraît nécessaire de donner des solutions concrètes aux problèmes jugés majeurs dans beaucoup de milieux : les programmes, la formation des maîtres et la démocratisation. On souhaite particulièrement qu'on en finisse avec des programmes encyclopédiques, énumératifs et contraignants, que les maîtres reçoivent enfin une formation psycho-pédagogique approfondie. Quant à la démocratisation elle ne peut résulter que de la qualité et de l'efficacité d'un enseignement qui est appelé à prendre en charge tous les enfants en s'appliquant à s'adapter à leurs différences.

En réalité, il s'agit d'assigner à l'enseignement une autre finalité, plus complexe et plus exaltante. Car, comme l'a affirmé le Ministre de l'Education nationale, "le caractère dogmatique de notre enseignement, à tous les niveaux, ne satisfait pas une jeunesse devenue ironique et réaliste, qui ne croit plus ses aînés sur leur bonne mine, et il laisse nos bacheliers désarmés devant la mutation incessante des techniques et du savoir modernes, et incapables d'en suivre la cadence".

Il s'agira donc bien moins de distribuer des connaissances que de s'appliquer à former des hommes, physiquement, intellectuellement et moralement. Il s'agira de dispenser la culture, et aussi de donner à chacun toutes ses chances pour qu'il s'insère harmonieusement dans la société.

Mais, pour réaliser toutes ces tâches et avec la plus grande efficacité, il faut admettre avec le Premier Ministre qu'une réforme de l'enseignement ne peut être limitée dans le temps et qu'elle deviendra de plus en plus "un problème permanent".

Paris, avril 1968

ANNEXE I

Eléments de l'évolution démographique de 1945 à 1967

	Nombre des naissances (en milliers)	Taux de natalité o/oo	Nombre de décès (en milliers)	Taux de mortalité o/oo	Taux de mortalité infantile o/oo (1)	Evolution de la population moyenne (2)	Taux d'accroissement naturel (3)
1945	650	16,2	-	16,1	113,7	39 700	0,1
1946	840 (4)	20,9	moy. 539 (5)	13,5	77,8	40 282	7,4
1947	867	21,3		13,1	71,1	40 644	8,2
1948	867	21,1		12,4	55,9	41 044	8,7
1949	869	20,9		13,7	60,3	41 400	7,2
1950	858	20,5	546	12,7	51,9	41 736	7,8
1951	823	19,5		13,3	50,2	42 056	6,2
1952	819	19,3	531	12,3	45,1	42 360	7
1953	801	18,7		12,9	41,7	42 652	5,8
1954	807	18,8		12	-	43 057	-
1955	802	18,5		12,1	35	43 428	-
1956	803	18,4		12,4	-	43 843	-
1957	813	18,4	528	12	-	44 311	6,6
1958	809	18,1	497	11,1	-	44 789	
1959	826	18,3	506	11,2	-	45 240	
1960	816	17,9	517	11,4	-	45 684	
1961	835	18,3	497	10,9	21,8	46 163	7,3
1962	829	17,6	538	11,4	21,7	46 998	6,2
1963	865	18,1	554	11,6	-	47 854	6,5
1964	875	18,1	516	10,7	-	48 450	7,4
1965	862	17,6	540	11	21,9	48 919	6,8
1966	860	17,4	525	10,6	21	49 400	-
au 1-1-67						49 650	

1) - pour 10 000 enfants nés vivants.
2) - moyenne des populations entre deux 1er janvier successifs (en milliers).
3) - accroissement lié aux excédents de naissances (pour 1 000 habitants).
4) - contre une moyenne de 630 000 naissances annuelle (de 1936 à 1939 (taux 14,6 o/oo)
5) - contre une moyenne de 645 000 décès annuels de 1933 à 1938 (taux 15,3 o/oo).

ANNEXE II

Mouvement des élèves à l'intérieur du système scolaire, de 1959 à 1965

Evolution des effectifs d'une promotion, de la 6e au Baccalauréat (1959 -1965)

Enseignement général classique et moderne
Long et Court

	6ème 1959-60	5ème 1960-61	4ème 1961-62	3ème 1962-63	2ème 1963-64	1ère 1964-65	Terminales 1965-66	Bacheliers 1966
Enseignement Long Public								
Lycées classiques	74 893	61 480	53 529	49 871	43 568	44 408	129 641	
Lycées modernes	70 471	69 754	69 762	71 038	94 538	89 030		
Cl. de V.	-	-	-	2 847	-	-	-	
Total	145 364	131 234	123 291	123 756	138 106	133 438	129 641	
Ecoles normales	-	-	-	-	5 931	7 723	8 183	
Enseignement privé - Etablissement Secondaire	60 914	58 004	54 680	52 593	50 234	50 934	47 109	
Total Enseignement Long	206 278	189 238	177 971	176 349	194 261	192 095	184 933	100 736

.../...

.../...

Enseignement Court Public C.E.G.	140 718	153 873	120 589	111 287	-	-	-	
Enseignement Court Privé	37 825	39 270	30 675	27 803	-	-	-	
Total enseignement Court	178 543	193 143	151 264	139 090	-	-	-	
Total Long + Court	384 821	382 381	329 235	315 439	194 261	192 095	184 933	100 736
Pour 1 000 élèves 6e Long	1 000							
Pour 1 000 élèves 6e Court	1 000							
Pour 1 000 élèves 6e Long + Court	1 000	994	855	818	504	499	480	262

ANNEXE III

Activités hebdomadaires dans chaque classe	Horaire pour chaque classe
1) Acquisition des techniques d'expression (explication des textes libres, compte-rendus de lecture, jeux dramatiques, etc...) 1 h ½ par classe entière, ½ h par demi-classe pour rattrapages.	2 h (1 h ½ + ½) (a)
2) Enquête à partir de documents, de visites et d'interviews (histoire, géographie, sciences naturelles, économie (marché du travail-opérations d'achat et vente, budgets familiaux, etc.) Phases de préparation, réalisation, exploitation : 1 h ½ par classe entière + 1 h par demi-classe.	2 h ½ (1 h ½ + 1 h)
3) Opérations mathématiques et logiques (manipulations préparatoires, généralisation - graphiques, tracés, confection et utilisation des tableaux à double entrée, etc.) 1 h ½ classe entière + ½ h par demi-classe pour rattrapages	2 h (1 h ½ + ½)
4) Formation scientifique et technologique. a) manipulations scientifiques : 1 h par demi-classe b) montages-démontages de mécanismes : 1 h ½ par demi-classe c) utilisation du dessin normalisé et des plans : 1 h ½ par classe entière d) analyses de fabrication préparation aux travaux d'atelier e) exploitation mathématiques, sciences et techniques des observations : 1 h par classe entière	5 h (2 h ½ + 2 h ½
5) Petites fabrications (acquisition des qualités professionnelles polyvalentes) a) série commune aux garçons et aux filles (travaux en atelier aux outils légers, petites soudures, montages électriques, etc.) : 3 h par demi-classe (2 séances de 1 ½) b) série spécialisée - Groupe garçons : travaux du fer, du bois, des matériaux de construction, etc. Utilisation des machines courantes d'atelier. Groupe filles : travaux du fil, des étoffes, cuisine, utilisation des machines domestiques. (groupe filles et garçons, 5 séances de 1 h ½)	7 h ½ (4 h ½ + 3 h)

.../...

.../...

6) Exercices éducatifs systématiques : (compléments par l'acquisition des qualités professionnelles : 2 h par demi-classe. a) domaine psycho-moteur (dextérité, précision, rapidité, ambidestrie, etc...) b) opérations de classements (étalages) tenue d'un dépôt, d'un magasin, etc... c) conversation et rédaction "professionnelles" (rédaction de rapports, compréhension de consignes, etc...)	2 h (0 + 2 h)
7) Formation esthétique : a) travaux manuels éducatifs (vannerie, tissage, céramique, modelage, etc.. (par demi-classe) b) peinture, dessin c) chant, audition de disques (outre la participation à la chorale de l'établissement)	3 h (0 + 3 h)
8) Education physique et sportive : le cours d'éducation physique : Plein air et sport.	2 h (2 h + 0) + plein air
	26 h (13 h ½ + 12 h ½ + plein air)

(a) Entre parenthèses, le premier chiffre indique les heures données à la classe complète, le second les heures données par demi-classe.

ANNEXE IV

Répartition du personnel enseignant suivant les catégories correspondant aux divers types d'établissements, pour l'année scolaire 1965-1966

Statistique de tout le Personnel enseignant (titulaires et auxiliaires) des établissements public, ventilé selon les différentes catégories correspondant aux divers types d'établissements.

1° Instituteurs

a) Classes maternelles et enfantines, classes élémentaires et classes d'enseignement spécial : tous les maîtres nommés sur des postes régulièrement crées et sur les postes supplémentaires, à l'exclusion du personnel assurant la suppléance des maîtres en congé, avec les maîtres des classes élémentaires sont compris les maîtresdes enseignements spéciaux (plein air, perfectionnement, enseignement agricole, etc...) ainsi que les maîtres occupant un poste administratif.

b) Professeurs de C.E.G. et de C.E.S. : tous les maîtres nommés sur des postes régulièrement crées et sur les postes supplémentaires, exerçant dans des C.E.G. ou C.E.S., y compris les maîtres exerçant dans les classes de transition ou d'enseignement terminal. Les chiffres figurant dans ce documentsont fournis par les enquêtes concernant le corps des instituteurs, et non ceux fournis par les enquêtes concernant le personnel des C.E.G. et des C.E.S.

2° Professeurs de C.E.S.

Tous les professeurs de lycée, titulaires ou maîtres rectoraux enseignant dans les C.E.S.

3° Professeurs des lycées classiques modernes et techniques

Tout le personnel enseignant dans ces établissements, avec distinction entre le personnel de l'enseignement général et le personnel de l'enseignement pratique.

4° Professeurs de C.E.T.

Même remarque que précédemment.

5° Professeurs d'Ecoles Normales

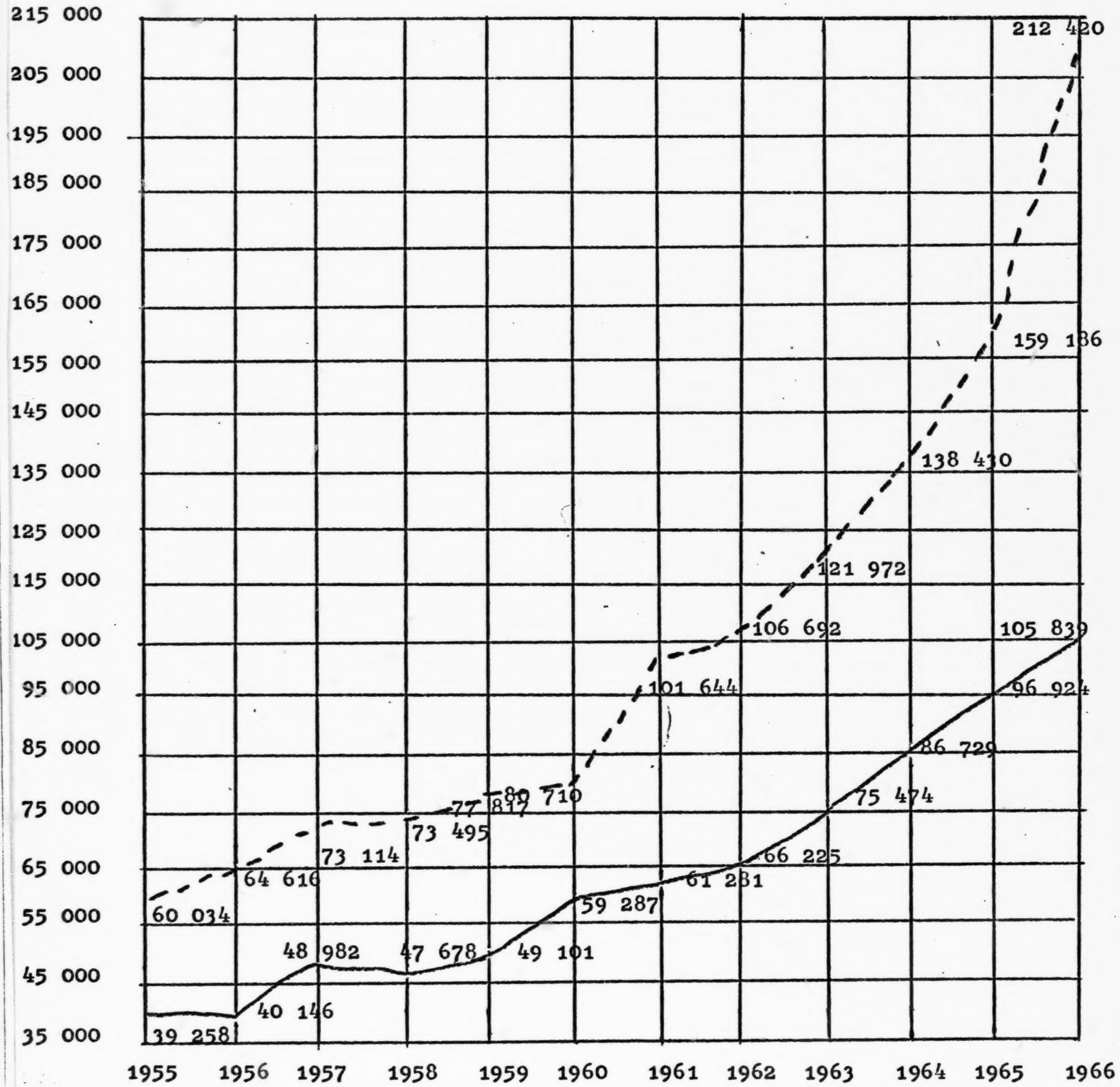
Ensemble du personnel formant les élèves-maîtres et les futurs professeurs de C.E.G. - C.E.S

Instituteurs et Institutrices			Prof. des C.E.S. person. de lycée		Prof. des lycées clas. mod. tech.		Professeurs des C.E.T.		Profes-seur des Ecoles Normales	TOTAL
Clas. mat. et enfant.	Cl. élém. et spéc.	Prof. C.E.G. C.E.S.	Enseign. général	Enseign. pratique	Enseign. général	Enseign. pratique	Enseign. général	Enseign. pratique		
32 360	193 123	41 264 (1)	3 311	24	58 294	5 523	10 246	11 246	2 033	357 424 (1)

(1) Ces chiffres comportent une marge d'incertitude.

ANNEXE V

Evolution du nombre des candidats présents et du nombre des candidats admis aux examens du baccalauréat de 1955 à 1966 (France entière)



D. APPENDICES

7. The Aims of Education in Western Germany: Their Manifestations and Social Determinants

Bernd Stickelmann

D

7

THE AIMS OF EDUCATION IN WESTERN GERMANY:

THEIR MANIFESTATIONS AND SOCIAL DETERMINANTS

Bernd Stickelmann

RESULTATE DER BILDUNGSZIELE UND IHRE SOZIALEN DETERMINANTEN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Bernd Stickelmann

Institut für Sozialforschung
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.

Inhalt

Seite

Anmerkungen zur Anlage des Berichtes 3

1 Vorbemerkungen 5

2 Schulsystem und Berufsvorbereitung 6

3 Auslese durch das Schulsystem in Westdeutschland 19

3.1. Daten zur Situation der Schulen und zum Schulbesuch 20

3.2. Übergang auf weiterführende Schulen 25

3.3. Abgänge und Auslese im Laufe der Schulzeit 30

3.3.1. Abgänge und Auslese differenziert nach Schulklassen 38

3.3.2. Abgänge und Auslese differenziert nach Schultypen 43

4 Analyse der Erfolgschancen und der sozialen Selektionsmechanismen 46

4.1. Leistungsmessungen und Prognosewert der Auslesekriterien 50

4.1.1. Der prognostische Wert des Grundschulgutachtens 50

4.1.2. Die prognostische Gültigkeit der Aufnahmeprüfungen 53

4.1.3. Die prognostische Gültigkeit von Gruppentests 57

4.2. Die Erwartung der Schule und die Faktoren des Schulversagens 62

4.3. Bildungschancen unter räumlichem Aspekt 65

4.4. Einfluß der Konfessionszugehörigkeit auf die Bildungschancen 73

4.5. Bildungschancen für Mädchen 75

4.6. Die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Determinanten der Bildungschance 77

4.7. Exkurs: Der zweite Bildungsweg 102

5 Schlußbemerkungen 104

Anmerkungen zur Anlage des Berichtes

Die von uns verwendete Gliederung des Materials stellt einen Kompromiß zwischen der geforderten Klassifikation dar, deren Intention die internationale Vergleichbarkeit ist - und den Erfordernissen, die sich beim Sichten des deutschen Materials ergaben. Um nicht auf spezifisch deutsche Fragestellungen und deren Analysen verzichten zu müssen, deren Sinn durch eine schematisch verwendete Klassifikation zerrissen worden wäre, haben wir versucht, mit unserer Gliederung eine, dem Material gemäße Anordnung zu entwerfen. Gleichzeitig haben wir das Material so dargestellt, daß eine andere Einordnung der Fakten durchgeführt werden kann. Am Schluß dieses Berichtes wollen wir versuchen, Parallelen zu den angegebenen und den von uns verwendeten Variablen herzustellen.

Da der Stand der deutschen Forschung in dieser Hinsicht noch wenig differenziert ist, ließ das vorliegende Material eine Analyse sämtlicher wirksam werdender Einflußvariablen nicht zu, das heißt, die jeweiligen sozialen Tatsachen konnten nicht in Zusammenhang zu allen Einflußgrößen gesetzt werden, die sie bestimmen. Als Hilfsmittel, um diese Analyse durchführen zu können, bedarf es zweierlei: Das Netz der Variablen muß weit gespannt sein, um alle Größen - auch in ihrer Verschränktheit erfassen zu können, zum anderen müssen die Einflußfaktoren allgemein genug gefaßt sein, um die jeweilige historische Größe einordnen zu können.

Wir haben einen anderen Weg gewählt, der den aus dem deutschen Material ergebenden Problemen besser angemessen ist. Unsere Untersuchung ist nicht vertikal geordnet, sondern schreitet von Variable zu Variable fort und stellt auf diese Weise eine Gewichtung der jeweiligen Einflußgröße aufgrund ihrer sozialen Bedeutung heraus. In Querverweisen wird die komplexe Struktur anderer möglicher Einflußfaktoren aufgezeigt, sodaß die jeweilige historische Dimension erhalten bleibt, in der dieser Zusammenhang steht.

Wir bevorzugen also nicht eine Analyse bei der die Erscheinungsformen des Erziehungswesens unter jeweilige Begriffe subsumiert werden, sondern eine deskriptive Darstellung, die versucht, inhaltlich die Gegebenheiten des deutschen Bildungssystems zu erfassen. Zusammengehörige Entwicklungen werden auf diese Weise in ihrem Verlauf aufgedeckt, nicht in Faktorenbündel zerlegt, die durch eine gewisse Willkür entstanden sind.

Kontroversen hinsichtlich Auswahl und Interpretation des Materials sind nach Möglichkeit dargestellt worden, schon um die Spannweite der Diskussionen der Interessengruppen darzustellen.

Um die einzelnen Untersuchungen vergleichbar zu machen, haben wir kurzgefaßt die wesentlichen Daten wie Erhebungsmerkmale, Durchführung und Methode angeführt. Damit hoffen wir, trotz unterschiedlicher Ansätze der einzelnen Untersuchungen eine internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Für das deutsche Schulwesen läßt sich eine unmittelbare Mittel-Ziel Kette, etwa angestrebte Berufsrolle-gelernte Fähigkeiten und deren Zusammenhang mit dem Schulsystem nur für die direkt auf einen Beruf ausgerichteten Schulen nachweisen.

1. Vorbemerkungen

Generell unterstehen alle Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland einer staatlichen Kontrolle. Entsprechend der bundesstaatlichen Ordnung steht das Bildungswesen unter der Kulturhoheit der Länder, wie es in Artikel 70 des Grundgesetzes festgelegt ist. So werden allgemeine pädagogische Fragen, wie die der Didaktik und der Methodik im Unterricht,als innere Schulangelegenheiten von den Kultusministerien der Länder geregelt.

Mit dieser regionalen Differenziertheit des Bildungssystems geht ein von Land zu Land unterschiedlicher Grad der Bildungsintensität einher, die sich in den Erfolgsquoten der Schulabgänger ausdrückt. Auch im Vergleich zwischen einzelnen Schulen derselben Schulstufe macht sich oftmals ein stark unterschiedliches Anspruchsniveau bemerkbar. Wir versuchen diesen Umstand durch Heranziehen regionaler Untersuchungen Rechnung zu tragen, deren Aussagewert dadurch natürlich eingeschränkt wird. Es läßt sich also nicht generell von einem Bildungssystem sprechen, sondern die verschiedenen Schulsysteme müssen in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Bedingungen, unter denen sie zu arbeiten haben, gesehen werden.

Als Hauptmerkmal der Arbeitsbedingungen und der Effizienz der einzelnen Bildungsstufen soll uns die Auslese der Schüler in den verschiedenen Schulzweigen- und -Stufen dienen und deren Determiniertheit durch schulische und außerschulische Faktoren, wobei den letzteren im Rahmen einer soziologischen Untersuchung das größere Gewicht zukommt.

2. Schulsystem und Berufsvorbereitung

In der Bundesrepublik Deutschland umfaßt das öffentliche und private allgemeinbildende Schulwesen rund 35 000 Schulen mit mehr als 7 Millionen Schülern und etwa 250 000 Lehrkräften.1). Die gesetzliche Schulpflicht erstreckt sich vom 6. bis zum 18. Lebensjahr, allerdings ist nur bis zum 14. bzw. 15.Lebensjahr eine Vollschule vorgeschrieben, daran schließt sich für bereits Berufstätige der Besuch der Berufsschule an (einmal pro Woche).

Die folgenden Angaben über das Schulsystem in Deutschland entnehmen wir im wesentlichen "Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland". 2)Demnach waren von 10 000 Einwohnern im Jahre 1961 anteilig 950 Volksschüler (einschließlich der Volksschuloberstufe), 68 Mittelschüler, 151 Gymnasiasten,290 Berufsschüler, 25 Berufsfachschüler und 30 Fachschüler. Die Daten zeigen die Tendenzen des Schulbesuches auf, haben sich aber seither nicht wesentlich geändert. Während die berufsbildenden Schulen (Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen) neben der Berufstätigkeit besucht werden - also einen unmittelbaren Bezug zur Berufsrolle haben, kommt den übrigen Schulen die Vermittlung der Allgemeinbildung zu.Das Charakteristikum der allgemeinbildenden Schulen besteht in der nicht unmittelbar auf die Berufsrolle bezogenen Ausbildung.

1) Statistisches Bundesamt, Fachserie A:Bevölkerung und Kultur, Reihe 10: Bildungswesen 1965 (Vorbericht), Stuttgart/Mainz 1966, S.8 ff.

2) D. Claessens, A. Klönne, A. Tschoepe, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1965, S. 287 f

Der Auslese und der Zuordnung der Schüler zu den jeweiligen Schulzweigen kommt deshalb entscheidende Bedeutung zu, weil damit weitgehend Aufstiegschancen, künftiger sozialer Rang und die damit verbundene Sicherheit, sowie Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten determiniert wird.[1] Die Abhängigkeit der Bildungschancen von sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Determinanten wird zu zeigen sein, ebenso wie der Zusammenhang zwischen der Gliederung des Schulsystems und den gesellschaftlichen Voraussetzungen. Mit der Auslese und der Zuteilung des Erfolges durch die Schule kommt dieser Institution eine entscheidende Bedeutung für die voraussichtliche Schichtzugehörigkeit des Schülers zu. Übergang zu weiterführenden Schulen, punktuelle und permanente Auslese dienen uns also zur Darstellung der Faktoren, die den jeweiligen Schultyp im wesentlichen prägen.

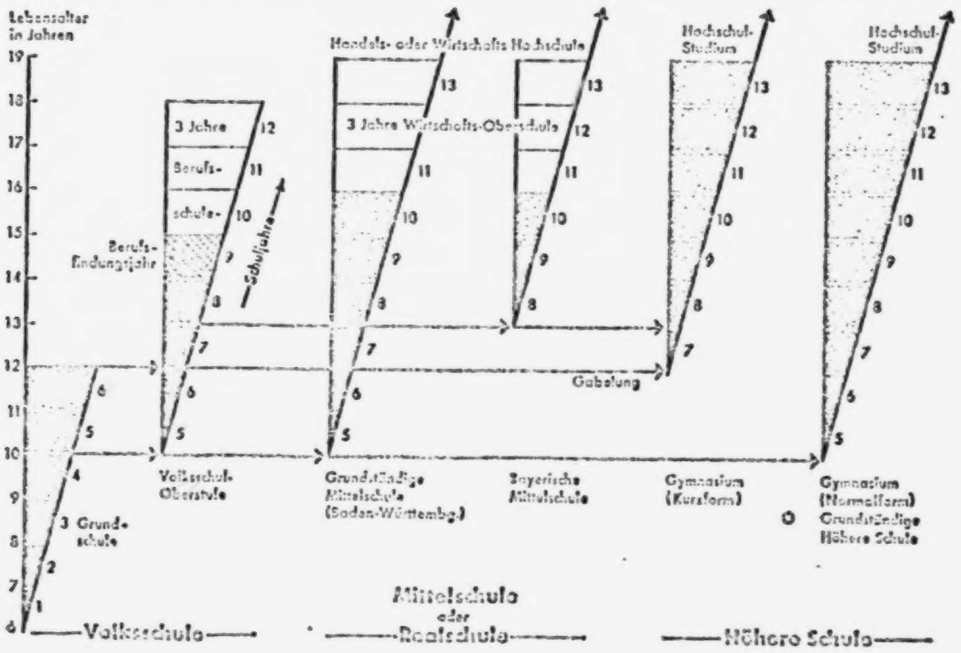
Die sich in Prüfungen und den jährlichen Versetzungen manifestierenden Erwartungen an die Schüler als erfaßbare Größen charakterisiert die Funktion des Schulsystems in der Gesellschaft. Mit der Analyse , der bei den Selektionsmechanismen stärker oder schwächer betroffenen sozialen Gruppen, lassen sich weiterhin Aussagen über den Stellenwert des Schultyps im gesellschaftlichen Zusammenhang machen. Zugleich läßt sich daran Spezifisches des deutschen Bildungssystems aufzeigen.

---

1) Vgl. Schelsky,Helmut, "Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Werkbund-Verlag, Würzburg, 1957 S. 17 f.

Hinzuweisen ist auf die Dreiteilung der allgemeinbildenden Schulen in Volksschulen, Mittel- bzw. Realschulen und höhere Schulen bzw. Gymnasien. Der vierjährige Besuch der Volksschule ist in der Regel Ausgangspunkt des Bildungsweges jedes westdeutschen Kindes. Nach dem 4. bzw. 5. Schuljahr (in den Stadtstaaten 6. Schuljahr) kann der Schüler entweder zur sechsjährigen Realschule überwechseln und dort nach einer Prüfung mit der "Mittleren Reife" abschließen oder zum neunjährigen Gymnasium gehen, das nach erfolgreichem Abschluß (Abitur) zur Hochschule führt. Verbleibt er dagegen in der Volksschule, so hat er ihre Oberstufe bis zum 8.bzw. 9. Schuljahr (je nach Bundesland) weiter zu besuchen. Danach tritt er - in der Regel erst 14 bzw. 15 Jahre alt - in das "Berufsleben" ein, besucht jedoch bis zum 18. Lebensjahr noch die Berufsschule.

Schulaufbau in der Bundesrepublik (ohne Hamburg, Bremen, Westberlin)


Lebensalter in Jahren
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
1
2
3 Grundschule
4
5
6
Berufsfindungsjahr
3 Jahre Berufsschule
Schuljahre
Volksschul-Oberstufe
Handels- oder Wirtschafts-Hochschule
3 Jahre Wirtschafts-Oberschule
Grundständige Mittelschule (Baden-Württembg.)
Bayerische Mittelschule
Gabelung
Hochschul-Studium
Gymnasium (Kursform)
Hochschul-Studium
Gymnasium (Normalform)
o Grundständige Höhere Schule
7
8
9
10
11
12
13
Volksschule
Mittelschule oder Realschule
Höhere Schule

Redaktionsarchiv 2/1964 514 110

Quelle: Claessens, Klönne, Tschoepe, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland S.288

Für Westdeutschland hat Janowitz[1] den Zusammenhang von Schulbildung und Berufspositionen sowie Schulbildung und sozialer Mobilität untersucht. Er verwendet ein Schichtungsschema, das nach der Berufsposition zwischen einer oberen und unteren Mittelschicht und einer oberen und unteren Unterschicht unterscheidet.

Die obere Mittelschicht setzt sich nach diesem Schema aus freien Berufen, leitenden Angestellten, höheren Beamten und wohlhabenden Geschäftsleuten zusammen; die untere Mittelschicht umfaßt mittlere und untere Beamte und Angestellte sowie selbständige Gewerbetreibende und Handwerker ; die obere Unterschicht besteht aus gelernten Arbeitern und unselbständigen Handwerkern, während die untere Unterschicht sich aus an- und ungelernten Arbeitern rekrutiert; Bauern und Landarbeiter werden gesondert aufgeführt.

Die folgende Tabelle demonstriert den engen Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulbildung des Einzelnen und der Schichtzugehörigkeit seiner Familie. Sie basiert auf einer repräsentativen Stichprobe von 3385 Personen. Deutlich sind die Schwerpunkte erkennbar: der Anteil der Personen, die mit Volksschulbildung eine Berufsposition der oberen Mittelschicht einnehmen, ist mit 1,5% sehr gering, während auf der anderen Seite Personen mit Universitätsausbildung zu 65,9% der oberen Mittelschicht angehören. Für Berufspositionen der unteren Mittelschicht ist das Abitur, zumindest aber Mittlere Reife obligat.

---

[1] M. Janowitz: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1958, S. 1 ff

Tabelle: Soziale Schichtung, soziale Mobilität und Erziehung

Soziale Schichten heutige Generation	Volksschule %	Mittelschule1) %	Abitur %	Universität %	keine Daten %	zusammen
Obere Mittel	1,5	16,0	23,9	65,9		
Untere Mittel	23,4	53,8	56,7	22,7		
Obere Unter	14,0	11,0	10,4	6,9		
Untere Unter	39,8	9,8	4,5	4,5		
Selbst. Landw.	12,0	4,0	3,0	-		
Landarbeiter	4,3	1,1	-	-		
Unklassifizierbar	5,0	4,3	1,5	-		
Zahl d. Fälle	2845	426	67	44	3	3385

1) auch höhere Schule ohne Abitur.

Quelle: M. Janowitz: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, zitiert nach Hans-G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Quelle & Meyer, Verlag, Heidelberg, 1967, S.11

Mit den bisher angeführten Fakten wird die Bedeutung der Schulbildung in der westdeutschen Gesellschaft verdeutlicht.

Der Grad der Schulbildung begrenzt die Berufswahl, dies gilt insbesondere für die Berufspositionen der Beamtenhierarchie und solche, die an eine akademische Ausbildung geknüpft sind. Damit wird der Schule das Recht eingeräumt, mit ihren Maßstäben eine Berufsvorauslese zu betreiben. Schelsky sieht in der Schule eine"Entscheidende soziale Dirigierungsstelle"1). Dabei bleibt unberücksichtigt, daß die Maßstäbe, der Schule für die Auslese, die in den allgemeinbildenden Schulen nicht von konkreten Berufsanforderungen geprägt sind, wiederum abhängig sind von gesellschaftlichen Voraussetzungen. Insbesondere ist der Einfluß der sozialen Herkunft auf den Schul-

---

1) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, S.17

erfolg mit in die Analyse einzubeziehen. Es ist nachweislich nicht so wie Schelsky behauptet, daß in Deutschland "alle außerschulischen sozialen Determinanten, z.B. ein vorgegebener Klassenstatus, für das Erstreben oder Fernbleiben von bestimmten Berufsgruppen und damit Schulgattungen weitgehend unwirksam geworden sind..."[2]. Vielmehr werden wir zeigen, daß sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Determinanten entscheidende Faktoren sind, die die Schullaufbahn des Kindes beeinflussen.

Plickat [3] weist daraufhin, daß sich Begabung nur in einer adäquaten Umwelt entfalten kann, eben nur dort, wo die An - lagen und Eigenschaften, wie Denk- und Konzentrationsvermögen Spontanietät und Interesse auch gefordert werden. In der Schule wirkt sich die häusliche Armut an Bildungsreizen in dem Zurückbleiben des sprachlichen Ausdrucksvermögens aus. Mit mangelhaftem sprachlichen Vermögen ist zumeist eine geringe Ausbildung des Denk- und Vorstellungsvermögens verbunden, beides Faktoren, die einem Schulerfolg auf der weiterführenden Schule entgegenstehen. Damit wird schon die Familie des Kindes zu dem Faktor, der in der Regel über die künftigen Berufsmöglichkeiten entscheidet. In diesem Zusammenhang soll auf eine weitverbreitete Vorstellung von Bildung hingewiesen werden, die sich insbesondere auf die höhere Schule bezieht, da diese ja eine entscheidende Stufe für einen sozialen Aufstieg überhaupt darstellt. Dazu Loehrke

---

2) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, S. 19

3) Hans-Heinrich Plickat, Die Schule als Instrument des sozialen Aufstieges, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1959

und Gebauer[1] "Insbesondere das zweckfreie Bildungsdenken der gymnasialen Bildungsideologie ist nur in bestimmten, dafür durch Tradition prädestinierten Berufsgruppen anzutreffen, während die Angehörigen der anderen Berufsgruppen, auch wo sie ihre Kinder ins Gymnasium schicken, dies doch aus ganz anderen, realistischen, dem gymnasialen Bildungsdenken nicht adäquaten Gründen tun. Es mag auch diese Diskrepanz von familialer und gymnasialer Bildungsedeologie sein, die das frühe Ausscheiden aus dem Gymnasium oder den schulischen Mißerfolg darin verursacht."

Nachdem wir die Bedeutung weiterführender Schulen aufgezeigt haben, führen wir einige dem Schulsystem der höheren Schule eigenen Einflußvariablen der Auslese an. Die höhere Schule ist als ein Instrument anzusehen, an das der Staat das Recht delegiert hat, Berechtigungen für den Zugang zu höheren Sozialfunktionen zu verleihen. Allerdings kommt dem Abitur kaum Eigenwert zu, was sich daran zeigt, daß 80% aller Abiturienten auf die Hochschule gehen. Doch ist jede höhere Schule bestrebt einen eigenständigen Zug-quasi als Ausdruck ihres unantastbaren eigenen Wertcharakters aufrecht zu erhalten. Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums entscheidet mit darüber, welche Schwerpunkte innerhalb der Schule gepflegt werden. Diese aufgezeigten Tendenzen tragen mit dazu bei, daß sich von Schule zu Schule unterschiedliche Neigungen beobachten lassen, die Auslese der

Auf-

---

1) Theodor Loehrke - Edeltraud Gebauer, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Vervielfältigung des Deutschen Institutes für intern. pädagogische Forschung, Frankfurt 1965, S.76

nahmeprüfung(punktuelle Auslese) als auch im Laufe der Schulzeit des Schülers (permanente Auslese) entweder mehr "liberal" oder mehr "dogmatisch" zu handhaben. Eine weitere- in der Nähe gelegene Schule - gleicher Art kann die Auslese dergestalt beeinflussen, daß die Anforderungen herabgesetzt werden. Von diesen Variablen, die die Unabhängigkeit der Schule hinsichtlich den Anforderungen an die Schüler und den daraus resultierenden Auslesemechanismus negativ beeinflussen ,bleibt keine Schule ausgenommen.

Erich Hylla1) zeigt, daß Grundschullehrer in kleineren Gemeinden zuweilen den Übergang auf weiterführende Schulen mit der Überlegung boykottieren " Ich werde doch nicht von mir aus den besten Schülern meiner Schule zum Abgang raten". Argumente, die auch in Städten das Gutachten des Grundschullehrers beeinflussen können, der nach einem Schlagwort eine "Auspowerung der Volksschule" an fähigen Schülern befürchtet. Eine solche Diskrepanz zwischen den Schulen begünstigt eine quasi "natürliche" Auslese. Dabei sind die Kinder jener Eltern im Vorteil, die auf die spezifischen Zulassungs- und Selbstbehauptungskriterien aufmerksam gemacht worden sind. Diese Eltern gehören in der Regel zu jenen Schichten, die aufgrund ihres Berufes in der Lage sind, diese Mechanismen zu durchschauen - also Mittel- und Oberschicht, der auch ein Großteil der Lehrer entstammt.

1) Erich Hylla, Begabung und Erziehung ,in Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für intern. Forschung, Nr.34/35, Oktober 1963, Frankfurt/M., S.32

Die aufgezeigten Tendenzen der Verbindung zwischen Schulsystem und Berufsvorbereitung sollen im folgenden durch eine Reihe von Ergebnissen ergänzt werden, die Strzelewicz, Raapke und Schulenberg aufgrund von Intensivinterviews, Gruppendiskussionen und Auswerten von Fragebogen gewonnen haben[1]. Die im folgenden zitierten Daten sind Ergebnisse der Gruppendiskussionen, die in 34 Gruppen mit insgesamt 476 Teilnehmern durchgeführt wurden. Dabei wurden 6 Diskussionsanreize gegeben, die die Einstellung zur Bildung klären sollten. Die Teilnehmer setzten sich nach folgenden sozialen Merkmalen zusammen: männliche 191 = 40%, weibliche 285 = 60%, Volksschulbildung 47%, mittlere Schulbildung 34%, Abitur-Studium 19%.

Bei rund einem Drittel der Diskutanten wurde die Vermittlung von Kenntnissen für den Beruf als Aufgabe der Schule abgelehnt. Die Verfasser halten dieses Ergebnis für sehr signifikant, da sie feststellen konnten, daß bei keinem anderen Stichwort so viele ablehnende Stellungnahmen auftauchten. Als Begründung nannten die Teilnehmer insbesondere, daß Berufskenntnisse spezielle Kenntnisse seien, zu deren Erwerb die Zeit der Berufsausbildung ausreiche. "Die Schule dürfe dem ohnehin überhandnehmenden Spezialistentum nicht Vorschub leisten".[2] Die Schule müsse allgemeine geistige Anregungen geben und vielseitiges Wissen vermitteln und in dieser Weise die Grundlage für den Beruf legen, nicht aber durch spezielle Kenntnisse .

1) W. Strzelewicz- H.-D. Raapke- W. Schulenberg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1966

2) a.a.O. S.391

Insgesamt ist die Vermittlung von Kenntnissen für den Beruf in der Schule mehr aus praktischen Gründen - Verfrühung, Überforderung der Schule und der Kinder - als mit bildungsideologischen Motiven, Universalbildung, Abwehr des Spezialistentums, Schule als "heile Welt" - abgelehnt worden. 1) In zwei Drittel der Diskussionsbeiträgen wird ein engerer Bezug zwischen Beruf und Schule gesehen. Allgemein bejaht wurde bei diesen Stellungnahmen die Kenntnisvermittlung für den Beruf in der Schule als unerläßliche Bedingung für Aufstieg und Weiterkommen und gelegentlich auch als Voraussetzung für das Verdienen des Lebensunterhaltes. Der Beruf erfordere heute gründliche Kenntnisse. Wer über gute Berufskenntnisse verfüge, seinen Beruf beherrsche, habe auch mehr Freude daran. Die Kenntnisse für den Beruf seien überhaupt das Fundament des ganzen späteren Lebens, denn die meisten Menschen müßten ja berufstätig sein. Die Schule sei=eine Vorstufe für den Beruf =. Zwar könne die Schule nicht auf alle Berufe in gleicher Weise vorbereiten, aber einige Fächer - genannt wurden mehrfach Rechnen, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer - führten doch direkt auf den Beruf hin. Etliche Sprecher verwahrten sich gegen die Meinung anderer , daß die Kenntnisse für den Beruf spezieller Art seien, es handle sich hier um das grundlegende Wissen für den Beruf. Das angebotene Stichwort"vielseitiges Wissen" reichte diesen Sprechern offenbar nicht aus für ihre Blickrichtung auf den Beruf. Zu dieser Gruppe gehören auch die Stellungnahmen, in denen der Schule in Abhebung gegen die

---

1) a.a.O. S. 392

Familie die Vermittlung von berufsdienlichen Kenntnissen zugesprochen wurde, wozu auch die Lehre nicht ausreiche. Ausschließlich der Berufsschule ist in einer anderen Gruppe von Beiträgen die Kenntnisvermittlung für den Beruf zuerkannt worden. Die Berufsschule wurde hier deutlich gegen die allgemeinbildende Schule abgehoben. Auf der Linie der Berufsschule wurden ferner genannt Fachschulen, Handelsschulen, aber auch weiterführende Schulen, Oberschulen, Hochschulen und Universitäten. Die Äußerungen lassen zum Teil keinen Zweifel, daß alle diese Institutionen als spezielle und berufsbildende, nicht aber als allgemeinbildende Schulen verstanden wurden.

In einer letzten zahlenmäßig kleinen Gruppe von Beiträgen ist von dem Stichwort "Kenntnisse für den Beruf" her Kritik an den heutigen Schulen geübt worden :Da werde so vieles gelernt, was man später nicht verwenden könne, Algebra zum Beispiel, während die Prozentrechnung zu kurz käme, Griechisch und andere"nebensächliche Fächer"zuviel alte Ge - schichte und nichts über unsere Zeit. Die Schüler müßten den Fächern besonders nachgehen können, für die sie Talent und Interesse hätten.

Eine gute Schulbildung gilt als die "solide Basis" für das Leben, gewiß zunächst für den Berufserfolg, hinter dem aber ein erstrebter Lebenszuschnitt steht, den wiederum wirklich erfüllen zu können man mehr braucht als Berufstüchtigkeit, nämlich Bildung, deren Grund eben in der Schule, oder nie, gelegt wird. Das sind kurzgefaßt die Überlegungen, der

der überwiegenden Zahl der Sprecher, wenn sie die Hauptaufgabe der Schule über den Beruf hinaus, aber nicht am Beruf vorbei bestimmen.

Dieser erkennbare Trend läßt sich daran ermessen, welche der neun vorgegebenen Statements von den Diskutanten als entscheidendes Moment der Aufgabe der Schulausbildung angesehen wurde. Am wenigsten genannt wurden dabei die Erziehungsziele "persönliche Selbständigkeit, eigene Urteilsfähigkeit, sicheres Selbstbewußtsein". Relativ am geringsten wurden also die Ausbildung jener Fähigkeiten als wichtig erachtet, die der individuellen Eigenständigkeit zugute kommen. (Allein die Gruppe der Abiturienten N=89 (18,5) schätzt diese Ziele weitaus höher ein als andere soziale Gruppen). Als am meisten anzustrebende Bildungsziele werden genannt: Ordnung und Disziplin, Achtung vor den Mitmenschen, vielseitiges Wissen. Es spiegelt sich in diesem Votum mit großer Wahrscheinlichkeit die Erfahrung im Berufsleben wider, welchen Einfluß eine angemessene Schulbildung auf die Realisierung einer angestrebten Selbstentfaltung (wozu eine entsprechende materielle Grundlage als notwendig erachtet wird) in unsrer Gesellschaft hat. Ohne einen ersten Anstoß durch die Schule hält man spätere Bemühungen für aussichtslos, diesen für notwendig erachteten Grad an Bildung zu erreichen.[1)]

Die Ergebnisse scheinen daraufhin zu deuten, daß in Deutschland die Humboldtsche Idee von der Allgemeinbildung immer

[1)] vgl. a.a.O., S. 594

noch der Forderung nach pragmatisch orientierter Ausbildung vorgezogen wird. Zwar liefert die Schule sowohl institutionell - indem sie gewisse Schichtbereiche zugänglich macht - als auch durch vermittelte Fähigkeiten die Voraussetzungen für den Berufserfolg. Indessen soll sie nach Meinung der Autoren gerade dem Konkurrenzkampf im Berufsleben entgegenwirken, indem"sie den Einzelnen zur rücksichtsvollen Gewandtheit oder wenigstens zur sozialen Disziplin bringt; sie soll dem Verlierer oder Enttäuschten jenseits der Berufsarena eine Basis der Kompensation bieten; und sie soll dem Erfolgreichen helfen, den Berufserfolg in einen höheren persönlichen und sozialen Lebensgewinn umzusetzen."1)
Eine repräsentative Umfrage (1965) in Niedersachsen, die die Erziehungsziele der 30 bis 50-jährigen Bevölkerung mit schulpflichtigen Kindern erfaßte, brachte folgende Aufschlüsse:2)
das Statement, das den Berufserfolg herausstellte, wurde mit 64% am häufigsten gewählt. Ideelle Erziehungsziele, von zusammen 19% bevorzugt, differenzieren stark nach Konfessionszugehörigkeit der Antwortenden. 18% der Katholiken legen Wert auf die Erziehung zum guten Christen, 12% der Evangelischen wollen ihr Kind zu einem "guten Deutschen" erziehen, "der für unsere freiheitliche Ordnung eintritt." Familienziele und die Konsumorientierung rangieren weit hinten.

1) a.a.O., S.594

2) Schul- und Eruiehungsprobleme in Niedersachsen, Material un Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Nummer 116, 15. Jahrgang, Nov. 1965

3. Die Auslese der Schüler durch das Schulsystem in Westdeutschland

Mit der Darlegung des nun folgenden Materials sollen die Mittel bereitgestellt werden, um das wechselseitige Verhältnis von Auslese durch die Schule und deren sowohl schulimmanenten als auch der außerschulischen Einflußfaktoren analysieren zu können. Es schien uns angebracht, die Daten der punktuellen Auslese vor der Darstellung der vorzeitigen Schulabgänge herauszuarbeiten, um in einem späteren Kapitel die Verbindung zwischen diesen beiden, für das westdeutsche Schulsystem typischen Auslesearten der Schüler herstellen zu können.[1] Auf die Bedeutung der Auslese zur Charakterisierung der sozialen Determinanten des Schulerfolges haben wir in den Vorbemerkungen hingewiesen.

Bemerkungen zur Darstellung des statistischen Materials:

Um das Material nach Möglichkeit vergleichbar zu machen, haben wir - soweit dies in der Literatur angegeben war - die wichtigsten Erhebungsmerkmale angeführt. Dazu gehören Art des Forschungsinstrumentes, Prüfverfahren, Stichprobengröße, Bezugsgruppe und -Kontrolle, Verläßlichkeit der Daten, demographische Besonderheiten. Damit soll versucht werden die aufgezeigten Tendenzen, der jeweiligen Untersuchung mit anderen vergleichbar zu machen. Da die Daten nicht für sich alleine stehen, sondern historische Entwicklungen aufzeigen können, wurden auch ältere Daten aufgenommen, sofern sich nicht grundlegende Veränderungen vollzogen haben.

---

[1] In dem Teil über die Erfolgschancen und Selektionsmechanismen werden wir auf das Problem des Prognosewertes der Aufnahmeprüfungen zurückkommen.

3.1. Daten zur Situation der Schulen und zum Schulbesuch

Das westdeutsche Schulsystem brauchte eine lange Phase des Wiederaufbaues der Bildungseinrichtungen. Zudem sind ein dringender Nachholbedarf und ein Bedürfnis nach Erweiterung des Bildungswesens zu verzeichnen. Neben den fehlenden Lehrkräften ist trotz intensiven Schulneubaues auch das Raumproblem ungelöst. Nach den Feststellungen der ständigen Konferenz der Kultusminister fehlten 1961 27 000 Klassenräume, 44 000 Sonderräume für den Fachunterricht und 17 000 Turnhallen und Gemeinschaftsräume. Die Hälfte der Schulen waren vor 1905 erbaut worden.[1] Auf 30 Schüler kam 1965 ein Lehrer, durchschnittlich bestanden die Klassen aus 33 Schülern. Bedenkt man, daß insbesondere die höheren Klassen der Gymnasien in der Regel mit 15 bis 20 Schülern besetzt sind, so ergibt sich daraus, daß Volksschulklassen oftmals zwischen 40 bis 50 Schüler aufweisen.

Die geschilderten Zustände sind gerade für Volksschulen negativ. 1961 besuchten 5,3 Millionen Schüler, die meist noch achtklassige Volksschule. Inzwischen wurde in einzelnen Ländern das 9. Schuljahr eingeführt, das als Berufsfindungsjahr gedacht ist. Auch durch die längere Ausbildungsdauer hat sich bis 1965 die Schülerzahl an Volksschulen auf 5,6 Millionen erhöht.

---

1) zitiert nach Claessens, Klönne, Tschoepe, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O. S.288

Von den im Jahre 1961 Schulentlassenen der allgemeinbildenden Schulen waren 62 v.H. Volksschüler. Rund 3/4 aller Jugadlichen zwischen 10 und 15 Jahren besuchen die Hauptschule. 1960 besuchten 95,1% der 10 bis 14 jährigen, aber nur 13,7% der 15 bis 19-jährigen eine Vollzeitschule.[1] Weiß errechnet, daß im gesamten Bundesgebiet 1960 8,4% der 18-jährigen (männlich 10,5%,weiblich 6,3%) eine höhere Schule besucht.[2] In den folgenden drei Jahren beträgt dieser Anteil 9,4%, 9,2% und 9,1%. Um eine Relation aufzuzeigen sollen die folgenden Anteile am Schulbesuch der jeweiligen Jahrgänge genannt werden. Im Durchschnitt befinden sich von den 16 und 17-jährigen Schülern 1/5 auf der Mittelschule, 3/5 in höheren Schulen und 1/5 in Fachschulen. Von den älteren Gruppen (18 bis 19-jährige) sind 2/3 in höheren Schulen zu finden, 1/4 geht zur Fachschule und 7% studieren bereits.[3] Diese zitierten Daten variieren in den einzelnen Bundesländern, wie sie überhaupt nur als Richtwerte angesehen werden können. Die Fakten zeigen, daß die Volksschule für viele Deutsche die einzige Bildungseinrichtung ist, die sie in ihrem Leben besuchen. Dabei wird sie oftmals als eine "Restschule"angesehen, die man "bloß absitzt", da sie zu keinem besonderen Abschluß, zu keiner Berechtigung führt.[4]

1) zit. nach Carl-ludwig Furck und Mitarbeiter, Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf, Juventa-Verlag, München 1965, S.18

2) Fritz Joachim Weiß, Entwicklungstendenzen d. Besuchs allgemeinbildender Schulen in d. Ländern der BRD, Vervielf. DIPF, Frankfurt/M. 1964, S. 58

3) Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutland, Pieper Verlag, München 1967

4) vgl. a.a.O. Sozialkunde der BRD, S.289

Insbesondere macht sich ein Niveauunterschied in den an die Schüler der Volksschule gestellten Erwartungen und deren Leistungen gegenüber den Mittel-und Gymnasialschülern bemerkbar. Dieser Unterschied erschwert Volksschülern in erheblichem Maße zu einem späteren Zeitpunkt wieder Anschluß an eine weiterführende Bildung zu finden. Diese Schwierigkeiten sind zum großen Teil in der Schulorganisation der Volksschule zu finden. Nur in Berlin erhalten 75% der Volksschüler ab dem 5. Schuljahr Fremdsprachenunterricht, während in den übrigen Bundesländern der Anteil sehr viel geringer ist. Hinzu kommt, daß insbesondere in ländlichen Gebieten noch eine große Zahl einklassiger Volksschulen zu finden sind, in denen die Schüler sämtlicher acht Klassen zugleich unterrichtet werden müssen. Claessens und Mitarbeiter nennen folgende Zahlen (1964) Bayern 1853 einklassige Schulen von rund 7000 Schulen, Rheinland-Pfalz 1087, Nordrhein-Westfalen 787.

Indessen wird der Andrang zu den weiterführenden Schulen immer größer, doch sind von dieser Entwicklung, wie später zu zeigen sein wird, nicht alle Bevölkerungsschichten gleichmäßig betroffen. Carnap und Edding berichten, daß der relative Schulbesuch (die Schülerzahl nach Geburtsjahrgängen bezogen auf die gesamte Bevölkerung gleichen Alters) zwischen 1955 und 1960 erheblich zugenommen hat.1) Differenzieren wir diese Angaben durch Ergebnisse, die sich bei Weiß finden.2) Danach bleibt die Zahl der die höheren

1) Roderich von Carnap u. Friedrich Edding, Der relative Schulbesuch in d. Ländern d. BRD Vervielf. d.HIPF,4.Aufl. Frankfurt, 1962

2) Fritz Joachim Weiß, a.a.O. S. 12 ff

Schule besuchenden Schüler zwischen 1957 und 1963 fast konstant. Die Wohnbevölkerung im Alter von 10 bis 20 Jahren geht gegenüber 1957 um11 Meßzahleinheiten zurück (bei der Ermittlung der Meßzahlen dient das Jahr 1957 als Basis). Daraus folgt eine entsprechende Zunahme des relativen Schulbesuches, die sich allerdings nicht auf alle Altersjahrgänge erstreckt. Nur bei der Altersgruppe der 15 bis 20-jährigen steigen die Relativwerte, bei den 10 bis 14-jährigen gehen sie leicht zurück. Die fast gleichbleibende Schülerzahl bei einer rückläufigen Entwicklung der gleichaltrigen Bevölkerung läßt vermuten, daß Frequenzüberlegungen die Aufnahmefähigkeit der höheren Schule beeinflussen.

Im Bundesdurchschnitt besuchen mehr Jungen als Mädchen höhere Schulen, auffallend ist indessen, daß bei Geburtenschwachen Jahrgängen die Mädchenanteile leicht zunehmen. Die Sexualproportion zeigt bei den Mittelschulen ein leichtes Übergewicht zugunsten der Mädchen, es ist aber ein geringfügiges Ansteigen des Anteils der Jungen zu verzeichnen, besonders in solchen Ländern, deren Mittelschulwesen bisher nicht so stark ausgeprägt war. Die folgenden Daten aus einer regionalen Untersuchung sollen die bisherigen Ergebnisse ergänzen.1) Demnach befanden sich 1964 in Württemberg-Baden 77,5% der Schüler auf Volksschulen, 6,3% auf Mittelschulen und 14,1% auf höheren Schulen. Besonders stark gewachsen ist der Anteil der Mittelschüler, wohingegen der

1) Hans Peter Widmaier, Bildung und Wirtschaftswachstum, Neckar-Verlag, Villingen 1966, S. 155 f

Anteil der Volksschüler gesunken ist,(1953 - 81%, 1964 - 77,5%). Führt man die Untersuchung nach Geschlechtern durch, ergeben sich abweichende Verteilungen für Mädchen und Jungen auf die vier Schultypen. In den Volks- und Mittelschulen überwiegen die Mädchen (fast 80% aller Schülerinnen besuchen eine Volksschule gegenüber 75% der Schüler), bei den Mittelschulen beträgt das Verhältnis am Anteil der Jungen und Mädchen 5,6% zu 7,1%. In den Gymnasien dagegen überwiegen die Knaben (16,5% Schüler zu 11,4% Schülerinnen).

[illegible]!

3.2. Übergang auf weiterführende Schulen

Wie bereits in dem einführenden Abschnitt kurz dargestellt ist, kommt dem Moment des Überganges des Schülers von der Volksschule zur weiterführenden Schule (Mittelschule, höhere Schule) eine ganz entscheidende Bedeutung zu, sowohl für seine Berufs- als auch für seine Aufstiegschancen. Im allgemeinen erfolgt der Übergang nach dem 4. Volks - schuljahr und bestandener Aufnahmeprüfung, die zum Teil in der letzten Zeit in eine Probezeit, mit der Dauer zwischen 6 Monaten und 2 Jahren, umgewandelt wurde. In den Stadtstaaten erfolgt der Übergang erst nach 6 Volksschuljahren. Nachdem die Kinder in den ersten 4 bis sechs Schuljahren elementare Fertigkeiten erlernt haben, fällen die Eltern die Entscheidung welche Schule ihr Kind weiterhin besuchen soll. Wie erwähnt, haben sie dabei die Wahl zwischen der Hauptschule (Fortführung der Grundschule) der Mittelschule, deren Abschluß zu dem Ergreifen mittlerer Berufe führt und der höheren Schule, deren formales Ziel das Abitur als Zulassung zur Hochschule ist.

Von drei Faktoren ist der Übergang des Schülers auf weiterführende Schulen abhängig

a) die Eltern müssen ihr Kind auf einer weiterführenden Schule anmelden (das bedingt u.a. einen bestimmten Grad an Informiertheit der Eltern)

b) der Grundschullehrer hat ein Gutachten über die geistige, körperliche und charakterliche Eignung des Kindes abzugeben

c) das Bestehen einer Aufnahmeprüfung (diese fällt in der Regel weg, wenn das Gutachten des Lehrers mit dem Elternwillen übereinstimmt, d.h. wenn das Kind als geeignet für eine weiterführende Schule beurteilt wird).

Diese Ausleseregelung soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. In einer westdeutschen Großstädt werden in diesem Jahr 2250 Schüler (37%) aus der vierten Klasse in die höhere Schule überwechseln und 530 aus der fünften Klasse. Diese Schüler sind als geeignet beurteilt, während 720 Schüler aus beiden Schuljahrgängen als bedingt geeignet eingestuft werden und sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen müssen.

Ein annehmbarer Bundesdurchschnitt über nicht aufgenommene Bewerber ist schwer zu errechnen; er dürfte heute bei 15% liegen.1) Während im Jahr 1947 beispielsweise in Bayern mehr als 25% der angemeldeten Kinder schon nach der Teilnahme an der Aufnahmeprüfung abgelehnt worden sind, waren es dort im Jahr 1955 nur 14,1% und 1961 nicht einmal 10% 2). Schultze und Mitarbeiter geben an, daß 1956 etwa 17% des Jahrgangs für das Gymnasium ausgelesen wurden3). Diese Zahlen entsprechen etwa denen für 1965, demnach gingen aus dem vierten Schuljahr 15,9% (männlich 17%, weiblich 14,8%) auf in das Gymnasium,8,9% (männlich 7,9%, weiblich 9,9%) auf die Realschule über. 4)

---

1) zit. nach Hans Jürgen Hagel, Der prognostische Wert unserer heutigen Eignungsprüfungen und die Förderstufe des Rahmenplanes, Phil. Dissertation, Münster 1964, S.45 f

2) zit. nach Robert Burger, Liegt die höhere Schule richtig?, Herder-Verlag, Freiburg, 1963, S.15

3) Walter Schultze, Werner Knoche und Elisabeth Thomas, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Vervielf. der HIPF., Frankfurt 1963, S. 18

4) Übergänge und Abgänge aus allgemeinbildenden Schulen 1963 bis 1965, in Wirtschaft und Statistik, Juli 1966 Heft 7, Mainz-Stuttgart, S.423 ff.

Schulbildung wird insbesondere von den Eltern der Mittelschicht und der Oberschicht aufgrund der Erfahrung, die diese Generation in zwei Kriegs- und Nachkriegszeiten gemacht hat "als unersetzliches Rüstzeug angesehen".[1] Damit kommt der Aufnahme zur höheren- oder Mittelschule vom Standpunkt der Eltern, neben Momenten des Prestigedenkens und der Mobilitätsaspiration, eine entscheidende Bedeutung zu. Zahlreiche Eltern versuchen folglich mit allen Mitteln ihren Kindern diesen Übergang zu ermöglichen. Andererseits wird der Übergang durch die Schulbehörden und die aufnehmenden Schulen begrenzt. Einmal - so wird argumentiert - ist nur ein bestimmter Prozentsatz jedes Jahrganges geeignet, die höhere Schule erfolgreich zu durchlaufen, zum anderen bestehen volkswirtschaftliche und sozialpolitische Gründe den Zugang zu drosseln. Bezeichnenderweise spielen für die Schärfe der Auslese bei diesem Auswahlmodus die Stärke des jeweiligen aufzunehmenden Jahrganges ebenso eine Rolle, wie die beabsichtigte Klassenzahl für Sextaner, und die Überlegung des Schulleiters bei geringerer Anzahl an Klassen auf Lehrkräfte verzichten zu müssen. Wer zu einem geburtenschwachen Jahrgang gehört, hat demnach mehr Chance, eine weiterführende Schule zu besuchen, als Angehörige geburtenstarker Jahrgänge. Hinzu kommt, wie Gurland berichtet, der Schwierigkeitsgrad der Aufnahmeprüfung, der zu erheblichen Ungerechtigkeiten führen kann.[2]

---

1) Wir stützen uns im folgenden u.a. auf Karl Mirke und Mitarbeiter, Die Auslese für die gehobene Schule, München-Basel 1961, 2. Auflage u."d. Sextaaufnahmeprüfung" in Der Gymnasialunterricht, Heft 2, 1960, Stuttgart

2) vgl. Marianne Gurland, Von der Aufnahmeprüfung bis zum Abitur, in Die deutsche Schule, 57. Jahrgang, Heft 3 März 1965, Hannover, S. 164 f

So ist festzustellen, daß die gestellten Anforderungen sowohl von Jahr zu Jahr als auch an verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich sind.

Von Seiten des Philologenverbandes wird mit dem Argument, überfüllter Anfangsklassen und der Befürchtung operiert, daß zu viele mittelmäßige und schlechte Schüler aufgenommen würden, wobei oftmals schwierige Schüler als schlechte Schüler eingestuft werden, und auf eine Verschärfung der Auslese gedrängt.

Der Übergang zur weiterführenden Schule ist in Westdeutschland mit zwei Problemkreisen verbunden. Zum einen wird auf die innerschulischen Bedingungen und Probleme hingewiesen, die der Übergang mit sich bringt. Hier handelt es sich um die Schwierigkeit des Prognosewertes der Aufnahme für den Schulerfolg auf den weiterführenden Schulen, die Gültigkeit von Zeugnisnoten, Grundschullehrergutachten und prognostisches Testverfahren. Zum anderen ergeben sich aus der Bedeutung des Aufnahmeverfahrens für das spätere Leben des Schülers psychische Probleme, die mit dem Stichwort Prüfungsängste und Prüfungsneurosen umschrieben werden, weil das Gefühl entsteht, eine Gelegenheit verpassen zu können. Zudem wird darauf hingewiesen, daß Aufnahmeprüfungen auch für die Grundschule zusätzliche Belastungen mit sich bringen, indem nämlich der Unterricht vorwiegend auf das Bestehen der Aufnahmeprüfung ausgerichtet ist und Schüler, die nicht auf die weiterführenden Schulen übergehen sollen, bei diesem Unterrichtsverfahren zu kurz kommen.

Von psychologischer Seite wird darauf hingewiesen, daß das Alter von 10 Jahren denkbar ungünstig für ein solches Ausleseverfahren ist, da sich erst im Alter von 12 Jahren mit weit größerer Sicherheit abschätzen läßt, ob die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der weiterführenden Schule gegeben ist. Die Kritik an der gegenwärtigen Form der Auslese richtet sich vor allem darauf, daß trotz aller angewandten Mühe es bisher nicht gelungen ist, die Zahl der vorzeitigen Abgänger herabzusetzen und einen höheren Prozentsatz der Aufgenommenen zur Reifeprüfung zu führen.

3.3. Abgänge und Auslese im Laufe der Schulzeit

Die Abgänge im Laufe der Schulzeit stellen eine permanente Auslese dar. Für die statistische Auswertung gelten als Regelfall der Übertritt mit dem 4. bzw. 6. Schuljahr (Stadtstaaten) und ein Durchlaufen der Mittelschule in 6, der höheren Schulen in 9 Jahren. Hagel[1] charakterisiert die Auslese an den Gymnasien als "negative Auslese", "weil sie von dem Prinzip beherrscht ist, nicht geeignete Schüler vom Besuch der höheren Schule fernzuhalten. Das Prinzip der Förderung leistungsschwächere Kinder tritt dabei zurück.

Auf die sozialen Variablen weisen wir zunächst in diesem Zusammenhang nur kurz hin, um die Bezugspunkte aufzuzeigen. Das Phänomen des vorzeitigen Abganges ist nach Dahrendorf zugleich ein Moment der Rekrutierung der Oberschicht.[2]" In der Tat kann auf diese Weise der vorzeitige Abgang in Deutschland geradezu Konformität mit den herrschenden Grundwerten für alle dokumentieren, damit - im Sinne dieser Werte normal sein"."Wer vorzeitig abgeht, entscheidet sich damit in aller Regel für eine soziale Stellung in der Mitte oder der unteren Hälfte der Hierarchien von Reichtum und Ehre, der vorzeitige Abgang ist ein Mechanismus sozialer Selektion". Indem gerade auf die Verhaltensanpassung und der ausgeübte Zwang hierzu in der höheren Schule hingewiesen wird, zeigt sich wie stark die Ver-

[1] Hans Jürgen Hagel, a.a.O., S.50

[2] Ralf Dahrendorf, Ursachen des vorzeitigen Abganges vom Gymnasium - Zusammenfassung und Analyse in Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, hrsg. von Hansgert Peisert und Ralf Dahrendorf, Neckar-Verlag, Villingen 1967, S.147

haltenserwartungen der höheren Schule von den Normen der Oberschicht geprägt sind. So kann linkisches Benehmen und Interesse für Dinge, die in der höheren Schule nicht unmittelbar gefragt sind, zum Abgangsgrund werden.

Bei der Frage der Analyse der sozialen Bedingungen der Auslese werden wir auf besonders betroffene Gruppen stoßen wie Mädchen, Arbeiterkinder, Landkinder sowie Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien. Zugleich ist mit der Kennzeichnung dieser Gruppen ein Hinweis auf die Bildungsmotivation gegeben.

Die Auslese in den weiterführenden Schulen setzt den mit der Aufnahmeprüfung begonnenen Prozeß fort, nun getrennt nach Gymnasien und Mittelschulen. Die für die weiterführenden Schulen ausgelesene Minderheit von 15-30% des Altersjahrganges unterliegt in den folgenden Jahren wieder der Selektion. Von Jahr zu Jahr scheiden Schüler aus dem Klassenverband aus und verlassen die Schule, sodaß zwischen 15 und 60% der in die Sexta aufgenommenen Schüler schließlich das Abitur besteht. Auf den Grund der großen Schwankungsbreite ist bereits hingewiesen worden, sie liegt in dem unterschiedlichen , von Schule zu Schule schwankenden Anforderungsniveau sowie in dem Einfluß der sozialen Determinanten des Schulerfolges begründet.

Eine Querschnittsdarstellung zeigt, wie sich absolut die Besetzungszahlen im Jahre 1965 in den jeweiligen Klassen verringert: 5. Schuljahr 138 754, 10. Schuljahr 101 382, 11. Schuljahr 81 285, 13. Schuljahr 53 233 1).

1) Statistisches Jahrbuch der BRD, 1967, Kohlhammer-Verlag Mainz-Stuttgart

Von der Abgangsquote der Gymnasiasten wollten 81,5% einen Beruf ergreifen. Die Mädchen wurden in der Abgangsquote geringfügig von den Jungen übertroffen, dabei ist besonders bemerkenwert, daß der Anteil der Mädchen, die mit mittlerer Reife abgehen, weitaus größer ist, als die der Jungen.

Aus einer ersten Gegenüberstellung der Sextaner und der nach neun Jahren mit dem Abitur die höhere Schule verlassenden Schüler, läßt sich ein erster großer Überblick über den Abgang gewinnen:

Sextaner		Abiturienten		
Ostern 1950	33 275	Ostern 1959	13 055	38,6%
Ostern 1951	33 349	Ostern 1960	13 929	41,6%
Ostern 1952	33 609	Ostern 1961	13 637	40,7%

dabei läßt sich eine relative Konstanz der Abiturienten dieser Jahrgänge feststellen.

Schultze und Mitarbeiter[1] kommen bei ihrer Untersuchung, die sie im Rahmen einer kritischen Analyse des Aussagewertes von Auslesekriterien zu dem Ergebnis, daß von der von ihnen untersuchten Population 40,9% erfolgreich waren, 17,4% hatten einen Teilerfolg (d.h. blieben sitzen - mußten Klasse wiederholen, davon 0,5% zweimal) und 30,8% versagten (Abgang an andere höhere Schulen, 3% Mittelschulen, 8,9% an Volksschulen, berufstätig wurden 6,4%, unbekanntes Ziel 3,1%).

1) Schultze und Mitarbeiter, a.a.O. s. 73 f

Die Daten sind Ergebnisse einer Stichprobe, die 4537 Schüler umfaßte und in allen Ländern Westdeutschlands mit Ausnahme von Berlin durchgeführt wurde. Dabei wurde der Schulerfolg über fünf Jahre hin beobachtet, sodaß sich diese Daten mit den vorher genannten und auch den folgenden nicht vergleichen lassen.

Besonders hinzuweisen ist auf den signifikanten Unterschied (1%-Ebene), daß erheblich mehr Schülerinnen das Schulziel erreichen als Schüler, was die Autoren auf die größere Angepaßtheit der Mädchen zurückführen, zudem kommt hinzu, daß scharfe Notengebung bei den Jungen oftmals als Disziplinmittel gebraucht wird. Der absolut schon geringere Anteil der Mädchen stellt eine schärfere Auslese gegenüber den Jungen dar. Auf diesen Punkt wird noch zurückzukommen sein.

In der vom Wissenschaftsrat herausgegebenen Untersuchung 1) über Abiturienten und Studenten finden wir eine Berechnung der Erfolgsquoten für die Jahre 1957 bis 1962, sodaß wir die eben zitierte Untersuchung auf ihre Richtigkeit hin prüfen können und zusätzlich weitere Angaben erhalten. Bei dieser Untersuchung gelten die Quartaner als Vergleichsmaßstab. Die Abiturienten machten 1957 35,2% im Verhältnis zu den Quartanern aus, 1962 betrug der Anteil der Abiturienten 41,8% der Quartaner des Jahrganges 1955. Bei der

1) Wissenschaftsrat, Abiturienten und Studenten, J.C.B.Mohr-Verlag, tübingen 1964

Aufschlüsselung der männlichen und weiblichen Abiturienten ergibt sich ein Anstieg,bei den männlichen Abiturienten von 40,4% auf 46,0%, bei den weiblichen Abiturienten von 28,0% auf 36,1%. Es ist darauf hinzuweisen, daß die Zahlen ein zu günstiges Resultat wiedergeben, da sie von den Abgängern der ersten beiden Schuljahre absehen. Schwankungen hinsichtlich der Erfolgsquoten werden einmal durch demographische Merkmale (die Geburtenjahrgänge schwanken in der Bundesrepublik infolge der Kriegseinwirkung sehr stark) zum anderen weisen sie von Bundesland zu Bundesland große Streuungen auf. Nach der Korrektur der demographischen Entwicklung ergeben sich folgende Daten: die Erfolgsquoten liegen dann für Jungen bei einem Durchschnitt von 43,2% zwischen 35,9% in Baden-Württemberg und 59,8% in Bremen, für Mädchen bei einem Durchschnitt von 34,8% zwischen 30,3% in Bayern und 48,5% in Niedersachsen. Nimmt man die Erfolgsquote insgesamt, so ergibt sich ein Durchschnitt von 39,7% zwischen den beiden Extremen 32,8% Baden-Württemberg und 51,9% in Bremen.

Die bisher zitierten Werte sind recht grobe Erfolgsziffern, die einiger Bereinigung bedürfen, zumal wir anhand dieser Daten die Analyse sozialer Einflußvariablen entwickeln wollen. So geben die Daten keine Auskunft über die Zusammensetzung der Abiturienten und lassen entsprechend keine Rückschlüsse auf die Ursachen des vorzeitigen Abganges zu.

Robert Burger1) hat, gestützt auf Material der stat.

---

1) Robert Burger, Liegt die höhere Schule richtig? a.a.O.

Landesämter Daten für den vorzeitigen Abgang in Bayern und Nordrhein-Westfalen, zusammengestellt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß sich der Prozentsatz der Oberprimaner in Bayern von 1948/49 bis 1953/54 von 30,2% in den Sexten Aufgenommenen auf 36,6% erhöht hat.

Für die fünf Jahrgänge in Nordrhein-Westfalen (1946 - 1950, insgesamt 72 775 Jungen und Mädchen) stellt er fest, daß 30% die Reifeprüfung abgelegt haben. Er weist jedoch darauf hin, daß diese Zahlen ein zu günstiges Bild ergeben, da eine Reihe von Faktoren den Prozentsatz der Abiturienten sehr viel höher erscheinen läßt, als er tatsächlich ist (späterer Übergang, Sitzenbleiber, Externprüfungen, Abendgymnasien). Nach Abwägung dieser Faktoren, kommt er zu dem Schluß, daß tatsächlich nur 15% der Aufgenommenen eines Jahrganges nach 9 Jahren die Schule mit Erfolg abschließen dürften.

Im Rahmen einer Zusammenstellung der durchschnittlichen Abgangsquoten der Schüler Baden-Württembergs im Zeitraum 1954-1963 wurden die Schwerpunkte des vorzeitigen Abganges je Schule ermittelt.[1] Die Untersuchung beruht auf einer repräsentativen Stichprobe, in die 170 Gymnasien mit rund 8200 Schülern einbezogen sind. Die Skala der vorzeitigen Abgänge pro Schule reicht von 2% der Schülerschaft bis fast 15%. Das bedeutet, daß durchschnittlich zwischen 12 und 90 Schüler ihre Ausbildung pro Jahr abbrechen. Dabei legen die meisten der Gymnasien (138 der 170

[1] Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium a.a.O., S.38 ff

= 81%) im Bereich zwischen 7,5% und 11,4% Abgänger im Jahr. Elf Gymnasien haben eine höhere Abgangsquote, 31 liegen unterhalb dieses Bereiches.

Im Rahmen des gleichen Forschungsvorhabens wurde in einer nach repräsentativen Gesichtspunkten ausgewählten Zusammenstellung von Gymnasien des Landes Baden-Württemberg die Fluktuation eines Schülerjahrganges untersucht, das heißt der Verlauf der Schüler von Sexta bis zum Abitur. In die Auswahl gelangten nach Angaben von Hannelore Gerstein1) 32 Gymnasien, deren Sextajahrgang 1955/56 herangezogen wurde. Die Schüler hätten nach 9-jährigem Schulbesuch - also 1964 zum Abitur gelangen müssen. Es wurden 2918 Schüler in die Sexten aufgenommen, so daß im Durchschnitt auf jedes Gymnasium 91 Sextaner kamen. 18% der 1955/56 in die Sexta Aufgenommenen erreichte nach 9-jähriger Schulzeit das Abitur, das heißt ohne Sitzenbleiben und ohne Schulwechsel. Rechnet man die Wiederholer, sowie diejenigen hinzu, die die Schule wechselten(sei es, daß die Eltern den Wohnort wechselten, sei es, daß die Schüler auf eine andere Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau überwechselten) so ergibt sich nach Gerstein ein Prozentsatz von 38-42%, die das Ziel der Hochschulreife erreichten. Die durchschnittliche Schulzugehörigkeit ist mit nicht ganz 4 Jahren berechnet worden.

Mit einer von Gurland vorgelegten Untersuchung konnten systematische Fehler weitgehend vermieden werden. Insbe-

---

1) Hannelore Gerstein, Erfolg und Mißerfolg im Hinblick auf strukturelle, leistungsmäßige und soziale Faktoren, in Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, a.a.O.,

sondere wird so die Ermittlung von Wiederholern möglich, die bereits potentielle Abgänger sind. Zudem läßt sich ermitteln,wieviele Absolventen ohne Zeitverlust die Schule besuchten. Untersucht wurden zwei Schülerjahrgänge 1952 und 1954, denen als Kontrolle der Schülerjahrgang 1958 als Entwicklungsmaßstab gegenüber gestellt wurde. (N von 1952 = 6172 Schüler, 25,2% des gesamten aufgenommenen Jahrganges; N = 2785 Schüler von 1954, 12,5% des gesamten aufgenommenen Jahrganges). Zunächst ist festzuhalten, daß das Ausscheiden in allen beiden Jahrgängen ziemlich gleichmäßig verläuft: ab 2. Klasse zeigt sich ein verstärkter Abfall bis Klasse sechs. Hier scheidet ein großer Teil aufgrund des Erreichens der sogenannten "Mittleren Reife" aus, ein Umstand, der einer gesonderten Analyse bedarf, besonders auf den Hinblick des hohen Anteils der Mädchen. Aus der Oberstufe scheiden noch 5% vor Erreichen des Abiturs aus. Als Erfolgsquote ergibt sich, daß nur 15% bis 18,1% der beiden Jahrgänge das Abitur erreichten, insbesondere wird auf den erhöhten Abgang in den Klassen drei und vier hingewiesen. Im Zusammenhang mit der Analyse dieser Tendenz ist darauf hinzuweisen, daß in diesen Klassen die zweite Fremdsprache eingeführt wird, an der ein erheblicher Teil der Schulversager scheitert. Davon sind in höherem Maße die Jungen betroffen, die offenbar mehr Schwierigkeiten mit der Fremdsprache haben als die Mädchen. Andere Faktoren, die zu diesem Ergebnis beitragen, sind die stärkere Auslese der Mädchen im vorschulischen Bereich aufgrund sozialer Faktoren. Mit dem Wegfall der Schulpflicht scheiden 10% bis 11% der Knaben und 14% bis 18% der Mädchen aus. Besonders ungünstig liegen die Verhältnisse an den Gymnasien im Gegensatz zu den Mittelschulen. Der Gesamtausfall wird bei Gurland mit 77,5% für die Gymnasien und mit rund 40% für die Mittelschulen angegeben.

3.3.1. Abgänge und Auslese differenziert nach Schulklassen

Nach Ansicht einiger Autoren ist die Auslese nach drei Jahren auf der Mittelschule abgeschlossen. Auf den Gymnasien hingegen lassen sich jene typischen Klassenstufen herauskristallisieren, die erfahrungsgemäß häufiger als andere zum Versagen und damit in einer Mehrzahl von Fällen zum Verlassen der Schule führen. Zunächst ist die Sexta zu nennen. Hier entscheidet sich unter anderem wie schnell sich das Kind an die neue Umgebung gewöhnen kann, da ja der Unterricht nicht mehr alleine von einem Lehrer gehalten wird, verlangt diese Voraussetzung eine Fähigkeit von dem Kind, sich auf die wechselnden Situationen einzustellen. Es kommt außerdem hinzu, daß mit der Einführung der ersten Fremdsprache neuartige Anforderungen auftauchen, die nach zahlreichen Beobachtungen der häufigste Anlaß zum Versagen ist. Die zweite Hürde ist die Quarta; in dieser Klasse wird die zweite Fremdsprache eingeführt sowie in erhöhtem Maße in Mathematik Anforderungen gestellt, die typisch für die höhere Schule sind. Von einer "dritten einschneidenden Zäsur" kann der Übergang von der Untersekunda nach der Obersekunda gewertet werden. In solchen Regionen, in denen das Mittelschulwesen noch nicht ganz ausgebaut ist, werden die höheren Schulen von vornherein mit dem Ziel besucht, mit der mittleren Reife abzugehen. Im folgenden Abschnitt wollen wir die schulinternen Gründe für den vorzeitigen Abgang analysieren, um herauskristallisieren zu können, ob die Abgänge leistungsmäßig bedingt, oder ob die Begründung in motivationalen Aspekten zu suchen ist. Es soll also die These untersucht werden, ob vorwiegend mangelnde Schulleistung, die sich im Wiederholen von Klassen widerspiegelt, zu dem vorzeitigen Abgang entscheidend beiträgt.

Nach den Feststellungen Gurlands[1] erreichen nur dreißig Prozent der Gesamtprobanden, die einmal sitzengeblieben sind, die mittlere Reife. 2/3 der Sitzenbleiber erreichen die mittlere Reife nicht. Weiter wird festgestellt, daß etwa die Hälfte aller sitzengebliebenen Schüler sofort die Schule verläßt. Der Anteil der Mädchen darunter ist besonders hoch. Nagel weist darauf hin, daß das "Zeugnis, im verwaltungsrechtlichen Verfahren anfechtbar, weist den Schüler durch schlechte Noten als nicht fähig aus und spricht ihm die Qualifikation ab, das Bildungsziel der jeweiligen Klasse oder gar Schule zu erreichen".[2]

Anhand von Prozentwerten, die von verschiedenen Autoren für die Quote der Abgänger in den einzelnen Klassen -

[1] Marianne Gurland, Zur Frage der Sitzenbleiber, Veröffl. der Landesanstalt f. Erziehung u. Unterricht, Stuttgart 1959, S.47

[2] Nagel, a.a.O.S.49

stufen genannt werden, lassen sich die Schwierigkeiten der Ermittlungen exakter Worte ermessen. Die Daten können nur innerhalb eines gewissen Bereiches (Fehlerspielraum) als gültig angesehen werden und haben nur den Sinn, Tendenzen aufzuzeigen, also gewisse Leitlinien über die Auslese an westdeutschen höheren Schulen zu geben.

Zum einen sind die Bedingungen der Auslese an den einzelnen Schulen völlig verschieden, zum anderen ist zu beachten, daß es sich bei den angegebenen Daten um Ergebnisse von Querschnittsanalysen handelt, deren Interpretation eine Korrektur durch die Beziehung auf die jeweilige Ausgangsgröße bedarf. Es werden folgende Prozentsätze für die Scheiternden auf den jeweiligen Klassenstufen angegeben (bezogen auf die Eingeschulten eines jeden Jahrganges)[1]: nach einem Jahr scheitern 20%, 21% und 24% nach drei Jahren 24%, 37%, 43%,58% und 69%, nach vier Jahren 34%,49%, nach fünf Jahren 57%,66% und 76%, nach sechs Jahren 27%, 57%, 65%, 69% und 73%. Auch die Untersuchungspopulation ist eine sehr verschiedene. Sie reicht von 138 bei Burger bis 29 000 bei Gurland. Bei einem groben Überschlag läßt sich ermitteln, daß das Verhältnis von Abiturienten zu den vor neun Jahren eingeschulten Sextanern 1 zu 3 beträgt.

Zur Beurteilung des Zusammenhanges zwischen vorzeitigem Abgang und Schulleistung sollen die Schulnoten der beiden Gruppen - vorzeitige Abgänger und Abiturienten

1) Hans Jürgen Nagel, a.a.O. S.51 ff

verglichen werden. Aufgrund der Gegenüberstellung läßt sich erkennen, daß die Leistungen der Abgänger im allgemeinen schlechter sind, als die der auf der Oberschule Verbleibenden. Doch läßt sich indessen auch beobachten, daß die Leistungen der Abiturienten sich ebenfalls in dem Bereich der Mittelstufe wesentlich verschlechtert haben. Und eine dritte Beobachtung wird angeführt, daß sich nämlich die Leistungsprofile der beiden Gruppen zu einem erheblichen Teil überlagern. (Von hundert vorzeitig Abgegangenen zeigen 52 dieselbe Leistung wie die späteren Abiturienten). Bei denen,die die Schule erst nach der mittleren Reife verlassen, erhöht sich dieser Prozentsatz nach den Berechnungen Gersteins auf 64%.1) Der größte Abstand zwischen Abgehenden und Abiturienten zeigt sich in der ersten Fremdsprache; hier ist der Anteil derjenigen, der gleiche Leistungen aufweist wie die Gruppe der Abiturienten, gleich 44%. Die größte Leistungsübereinstimmung zeigt sich in dem Fach Deutsch (80%).

Gesondert sei auf die Übergangsquote in die Oberstufe der Gymnasien aufmerkram gemacht, insbesondere deshalb, weil sich hier sehr deutlich die sozialen Bestimmungsgrößen abzeichnen, kenntlich daran, daß entschieden mehr Mädchen an diesem Übergang "scheitern", da sie die Schulausbildung zugunsten des Ergreifens eines Berufes aufgeben. Weiß kommt aufgrund seiner Analyse

1) Hannelore Gerstein, a.a.O.S.133

des statistischen Materials zu der Aussage, daß die Zahl der im Berichtszeitraum bis 1960 abgehenden Schüler mit mittlerer Reife einigermaßen konstant bleibt.[1] Seit 1962 übertrifft der Rückgang an Schülern den der 15 - 19-jährigen Wohnbevölkerung. Es ist also bemerkenswert, daß die vorzeitigen Entlassungsquoten seit 1962 deutlich abnehmen, es gelangen also seit kurzem im Verhältnis zu den Geburtsjahrgängen mehr Schüler auf die Oberstufe. Folglich spricht nach Weiß einiges für die These, daß geburtenschwache Jahrgänge eine größere Chance haben auf die Oberstufe zu gelangen.

Bei einer Aufgliederung nach Berufsgruppen der Übergehenden wird deutlich, daß von den Berufsgruppen, die der Oberschicht zugerechnet werden, 90% in die Oberstufe übertreten, dagegen 2/3 der Schüler aus der Mittelschicht. Die Arbeiterkinder weisen bessere Übergangsquoten auf als die Kinder von Handwerkern, Kleingewerbetreibenden, Kaufleuten usw. Gerstein bemerkt dazu[2] "während für Mittelschichtkinder der Abgang mit mittlerer Reife ein erstrebenswertes Schulziel sein mochte, war er dies offensichtlich für Arbeiterkinder nicht in gleichem Maße. Man kann daran die Hypothese knüpfen, daß, wer von ihnen bis zu diesem Zeitpunkt durchgehalten hat, entweder so qualifiziert oder so motiviert war, daß er, eher viel-

---

1) Fritz Joachim Weiß, a.a.O., S. 29 f

2) Hannelore Gerstein, a.a.O., S. 141

leicht als ein Kind aus der Mittelschicht, gewillt war, auch noch das Abitur zu erreichen."

3.3.2. Abgänge und Auslese differenziert nach Schultypen

Zu einer weiteren, zunächst noch statistischen Aufschlüsselung, der Determinanten des Schulerfolges soll die Aufgliederung der Daten nach Schultypen führen. Insbesondere sind diese Daten aufschlußreich, die über die Versagerquoten an den verschiedenen Zweigen der höheren Schule Auskunft geben, weil damit auf die soziale Determiniertheit der Frequentierung bestimmter Schulzweige hingewiesen wird.

Bei Bindereif und Peisert wird der Versuch gemacht, Abgangsmuster für verschiedene Schulzweige aufzudecken.1) Altsprachliche Gymnasien weisen eine geringere Abgangsquote auf. Von den sechzehn in die Analyse gelangten altsprachlichen Gymnasien liegt nur eine Schule dieses Typs im Schwerpunkt des Bereichs der Abgänge. Während der Rest weitaus weniger Abgänger als die übrigen Gymnasien zu verzeichnen hat. Auch die neusprachlichen Gymnasien weisen ein relativ günstiges Verhältnis zu den Abgangsquoten auf. 3/4 aller Schulen mit extrem niedrigen Abgangsquoten gehören dem sprachlichen Gymnasialtyp an. Dagegen weisen die Gymnasien mit der Betonung naturwissenschaftlicher Fächer eine weitaus höhere Abgangsquote auf. Die Mehrzahl dieser Gymnasien liegt im mittleren Bereich der Abgangsquoten; ein nicht unbe-

---

1) Elisabeth Bindereif und Hansgert Peisert, Statistische Analysen des vorzeitigen Abganges von den Gymnasien Baden-Württembergs, 1953-1963, in Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, a.a.O.

trächtlicher Teil weist extrem hohe Abgangsquoten auf.

Die bisher angeführten Daten zeigen die innerschulischen Bedingungen des Schulerfolges auf. Deren Einfluß soll noch einmal durch die Gegenüberstellung zweier Schulen dargestellt werden. Die Einflußfaktoren dieser beiden extremen Beispiele werden dadurch deutlich gemacht. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß damit noch keine Aussagen über die Determiniertheit der Ergebnisse durch soziale Faktoren gefällt ist. Die Schule mit positivem Einfluß auf die Erfolgschance weist folgende Konstellation auf: in der Großstadt gelegen,dazu Universitätsstadt,deren Fächer-Schwergewicht auf dem sprachlichen Bereich liegt, während der Gegenpol mit extrem negativem Einfluß mit Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichenFächer bildet. Daß die Differenz Kleinstadt - Großstadt in die Einflußgröße des soziokuturellen Milieus hineinreicht, ist hier nur angemerkt. Der Einfluß der schulinternen Faktoren zeigt sich am deutlichsten in der Differenz der Abgänge in jenen Klassenstufen, in denen es auch unter weniger günstigen Einflüssen zu vermehrtem Ausscheiden kommt, - nämlich in den Klasse 8 und 10 (Untertertia und Untersekunda). So verließen in der Schule mit den ungünstigsten Voraussetzungen in der achten Klasse doppelt so viel Schüler die Anstalt als in jener Schule, mit der extrem positiven Position. In der 10. Klasse (mittlere Reife) ist das Verhältnis der Abgänger 4:1, das heißt in der Schule mit negativen Einflußgrößen gehen vier-

mal soviel Schüler ab. Diese Tendenz beeinflußt die Erfolgsquote beträchtlich:
von hundert Sextanern erreichten in der "positiven" Schule 56 das Abitur, in der "negativen" Schule 25. Da die Mädchen auf naturwissenschaftlichen Schulen eine besonders ungünstige Erfolgsquote aufweisen, soll unter den negativen Bedingungen, der Erfolg der Mädchen betrachtet werden: von den Sextanerinnen erreichten nur 19% das Abitur, etwa 75% der Mädchen der 10. Klasse verließen nach der mittleren Reife dieses Gymnasium, während es bei der Schule mit günstiger Konstellation 17% waren, die den Schulbesuch aufgaben.

Die festgestellte Tatsache der niedrigen Erfolgsquote der Mädchen muß relativiert werden: lediglich im naturwissenschaftlichen Zweig schnitten nach den Berechnungen von Gerstein die Mädchen wesentlich schlechter ab, indessen hatte auch über die Hälfte der Mädchen diesen Zweig gewählt. Die durchschnittliche Erfolgsquote beträgt bei den Mädchen 38%, bei den Jungen 45% [1]. Eine Interpretation dieser Daten kann nur durch das Hinzuziehen des Faktors Bildungsmotivation geleistet werden. Die Schulwahl muß dabei unter dem Aspekt des gerade bei Mädchen besonders häufigen Abbrechens der Schulausbildung mit mittlerer Reife gesehen werden. Wer mit diesem Abschluß die Schule verlassen will, wählt eben nicht Latein als zweite Fremdsprache, sondern Englisch oder

1) Hannelore Gerstein, a.a.O. S. 142 f

Französisch oder er wählt von Anbeginn den naturwissenschaftlichen Zweig.

Eine besondere Stellung unter den Gymnasien nimmt der altsprachliche Zweig ein, da er ganz traditionalistischen Bildungsidealen verpflichtet ist. Die Schüler dieser Anstalten stellen in der Regel bereits eine soziale Auswahl dar. Ein im Vergleich zu den übrigen Gymnasien höherer Anteil der Aufnahmejahrgänge durchläuft die Schule von Anfang bis Ende, zumal dieser Schultyp in viel geringerem Maße frequentiert wird. Dadurch stehen die Schüler unter entsprechend geringerem Auslesedruck. An diesem Schultyp läßt sich exemplarisch der Einfluß der sozialen Selektionsmechanismen auf den Schulerfolg erkennen.

4. Analysen der Erfolgschancen und der sozialen Selektionsmechanismen

Im bisherigen Verlauf haben wir uns im wesentlichen auf die Darstellung des statistischen Materials beschränkt und den Schwerpunkt auf die immanenten Einflußfaktoren des Schulsystems, auf die Schulbildung gelegt. Die Wirkungsweise des Schulsystems in Westdeutschland haben wir an den Auslesefaktoren expliziert. Die sozialen Determinanten - deren Einfluß wir im folgenden bestimmen wollen - lassen sich am besten an dem Schulsystem nachweisen, wo sie am wirkungsvollsten werden. Aus diesem Grunde haben wir die Auslese durch das Schulsystem der höheren Schule so betont. Mit der Überrepräsentation der Oberschicht in diesem Schultyp wird deutlich, daß der Selektion Wertmaßstäbe zugrunde liegen, die dieser Schicht am ehesten entsprechen. Nach Auffassung einiger Autoren wird in der höheren Schule eine philologisch- historische Begabungsrichtung gefördert1), die sich in dem sozio-kulturellen Milieu einer oberen Mittelschichten- oder Oberschichtenfamilie ~~sich~~ am besten entfalten kann. Die vierjährige Grundschule trägt offensichtlich nicht dazu bei, die schon vor Schulbeginn einsetzende Benachteiligung der Kinder aus niedrigen sozio-kulturellen Schichten auszugleichen. Zudem haben es Arbeiterkinder bei einer Anforderungsstruktur der Grundschule, die sich indirekt an den Maßstäben der höheren Schule ausrichtet (schon im Hinblick auf den Übergang eines Teils der Schüler auf diesen Schul-

---

1) Diese Meinungen vertreten u.a. Udo Undeutsch, Auslese für und durch die höhere Schule, in Bericht über den 22. Kongreß der deutschen Ges.f. Psychologie, Göttingen 1960, und Ralf Dahrendorf, Von der Industrieges. z.Bildungsges. in Offene Welt, Nr.74, Dez.61, S.535-546

typ), schwer, sich zu entfalten. Infolge der positiven Korrelation zwischen Schulleistung und sozio-kulturellem Milieu und infolge des ungleichmäßen Gebrauchs, den selbst bei ausreichender Begabung die verschiedenen Schichten von weiterführenden Bildungseinrichtungen machen, bewirkt die Auslese eine starke Umschichtung der Schulklassen in ihrer sozialen Zusammensetzung. Zwar ist die Rolle des Erbfaktors ungeklärt, doch läßt sich aus einer Reihe von Untersuchungen nachweisen, daß die Entfaltung der Begabung erst durch die Anforderungen eines entsprechenden sozio-kulturellen Milieus möglich ist.

In den bisherigen Kapiteln wurde versucht, einen Überblick über die Erfolgsquoten an den einzelnen Schultypen und deren Verhätnis zu den vorzeitigen Abgängen zu geben. Die große Zahl der Ausfälle an Schülern und deren relativen Einseitigkeit der Schichtzugehörigkeit, weist darauf hin, daß die Bildungschancen nicht für alle Bevölkerungsschichten gleichmäßig verteilt sind. Die Diskussion darum wird in Westdeutschland unter dem Stichwort der Begabungsreserve geführt. Ein Teil der Scheiternden, wie auch ein Teil der Volksschüler erweist sich in speziellen Untersuchungen als durchaus befähigt, weiterführende Schulen zu besuchen. Diese scheitern entweder an räumlichen Hindernissen (der Weg zur weiterführenden Schule ist entweder zu weit oder zu beschwerlich) oder - was viel entscheidender ist - an Gründen der Motivation - werden also von sozialen

Hindernissen vom Besuch weiterführender Schulen abgehalten. Die Diskussion um brachliegende Intelligenz ist schon deshalb geführt worden, weil aufgrund des Geburtenausfalls und sonstiger Einwirkungen durch Kriegs- und Nachkriegszeit für einige akademische Berufe ein akuter Fehlbestand befürchtet wird. So ist errechnet worden 1), daß es in einigen naturwissenschaftlichen Berufen, sowie im Lehrerberuf zu einem Mangel kommen wird, wenn es nicht gelingt, die Erfolgsquote der Abiturienten in den nächsten Jahren erheblich zu steigern. Dazu sei es erforderlich, auch solche Bevölkerungskreise an die weiterführende Schulausbildung heranzubringen, die dieser bisher ablehnend gegenüber gestanden haben. 2)

---

1) Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964

2) Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965, sowie Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965

4.1. Leistungsmessung und Prognosewert der Auslesekriterien

Im folgenden soll untersucht werden, welche Gewichtungen die einzelnen Kriterien der Auslese für die Schullaufbahn haben und wie stark der Prognosewert ist, den die einzelnen Auslesemomente für die Erfolgschancen haben. Ausleseverfahren können nach dem Grad ihrer Trennschärfe beurteilt werden, mit denen sie später Erfolgreiche von potentiellen Versagern unterscheiden können. Es ist in diesem Zusammenhang also zu fragen "ob vielleicht infolge von Unklarheiten des Eignungsbegriffes, den man der Auslese zugrunde legt, eine Diskrepanz besteht zwischen den Grundsätzen, nach denen man ausliest, und dem, was nachher tatsächlich von den Schülern gefordert wird".1) Wir haben bereits dargestellt, daß die Form der Auslese in den deutschen Bundesländern sehr verschieden ist. Überall wird ein Gutachten der Grundschule gefordert, dessen Gewicht jedoch regional variiert. Nach Ingenkamp2) verfügen wir über die Bedeutung des Grundschulgutachtens über keine repräsentative Untersuchung. Den anderen Formen der Aufnahme- und Auslesemechanismen kommt nach den verschiedenen Untersuchungen unterschiedliches prognostisches Gewicht zu.

4.1.1. Die prognostische Gültigkeit des Grundschulgutachtens

Dieses Gutachten wird von dem derzeitigen Grundschul-

1) Walter Schultze und Mitarbeiter a.a.O. s.16

2) Karl Heinz Ingenkamp, Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen, Julius Beltz Verlag, Weinheim, 1963

lehrer aufgrund seines Urteils über das bisher gezeigte geistige und körperliche Vermögen des Kindes erstellt. Das Gutachten ist insofern problematisch, da der Maßstab im wesentlichen durch die Leistungsfähigkeit der Klasse gesetzt wird, zum anderen subjektive Kriterien mit einfließen. Auch hinsichtlich der Beurteilung, ob das Kind in der Lage sein wird, den höheren Anforderungen der weiterführenden Schule zu genügen kann kein einheitlicher Maßstab zugrunde liegen.

Undeutsch[1] ermittelt mit Hilfe einer Zwei-Reihen-Korrelation (an homogenen Populationen), daß die Treffsicherheit kaum ausreichend ist. Er ermittelt den Koeffizienten von + 0,16(n= 2226). Allerdings erreichen auch Aufnahmeprüfung und Intelligenztest nach Angaben Ingenkamps keinen besseren Prognosewert bei diesem Jahrgang.[2] Dieses Ergebnis weist daraufhin, daß unterschiedliche regionale Maßstäbe verschiedener Schulen den Durchschnittswert ungünstig beeinflussen können. Ingenkamp stellt diesem Ergebnis eigene Beobachtungen gegenüber, die für den Fall der Übereinstimmung der Grundschulempfehlung mit dem Elternwunsch einen hohen Grad an Gültigkeit ergeben. In 91%-91,7% aller Fälle wird die Aussage des Grundschullehrers durch das Probehalbjahr bestätigt. Auch durch den Anteil an Sitzenbleibern bedarf das Ergebnis keiner Korrektur. Stimmen Grundschulempfehlung

---

1) Udo Undeutsch a.a.O. S. 177

2) Karl Heinz Ingenkamp a.a.O. S.10

und Elternwunsch allerdings nicht überein, so ändert sich das Ergebnis. Bei Mittelschülern, die nicht für diesen Schultyp empfohlen worden waren, bestätigt sich die Entscheidung der Eltern hierfür in 2/3 der Fälle. Nur bei einem Drittel traf das Grundschulgutachten zu, daß das Kind nicht für diesen Schultyp geeignet war. Bei höheren Schülern, denen nur bedingte Eignung zuerkannt wurde, b estätigte sich die Wahl der Eltern in 73,7% bzw. 81,7% der Fälle. Allerdings müssen diese Ergebnisse vorsichtig betrachtet werden, da sie insbesondere bei der höheren Schule von einer geringen Untersuchungspopulation ausgehen. Bei weiteren Untersuchungen, bei der Ingenkamp Testergebnisse (Frankfurter Analogietest mit N = 162 und dem Hamburg-West Yorkshire Gruppentest mit N = 211, beide ohne vorherige Auslese) zu dem Ergebnis, daß die Grundschulempfehlung eine relativ hohe Gültigkeit hat, aber stets einen Teil der Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit zu gering ein - schätzt. Das Schulziel der Eltern erwies sich als wichtiger und berechtigter Korrekturfaktor. Ein einzelner Gruppenintelligenztest kann zwar die Lenkung der Schüler auf die verschiedenen Zweige der weiterführenden Schule nicht übernehmen, hat aber seinen Wert als Ergänzung der Grundschulgutachten.1)

K. Samstag kommt bei einer Untersuchung von 203 Schülern und Schülerinnen, die er von Grundschullehrern

---

1) vgl. Karl Heinz Ingenkamp, Untersuchung zum Übergang auf weiterführende Schulen nach der 6. Klasse, in Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen, a.a.O.

in fünf Leistungsgruppen einteilen ließ, zu den Ergebnis, daß das Gutachten des Grundschullehrers skeptisch zu beurteilen sei, weil auch aus der am besten beurteilten Schülergruppe 1/3 versagte.1)

4.1.2. Die prognostische Gültigkeit der Aufnahmeprüfung

Die Aufnahmeprüfung als Auslesemaßstab hat dort, wo sie noch angewendet wird, eine problematische Bedeutung. Besorgniserregend sind nach Undeutsch die Ergebnisse einer Untersuchung des Schwierigkritsgrades der in der schriftlichen Aufnahmeprüfung verwendeten Diktate und Rechenarbeiten und der hierzu aufgestellten Bewertungsmaßstäbe. Ohlsson und Tomas weisen nämlich an verschiedenen Schulen und Orten Nordrhein-Westfalens nach, daß "der Maßstab, nach dem ausgelesen wird, in zeitlicher wie in örtlicher Hinsicht ganz außerordentliche Unterschiede zeigt."2) Über Untersuchungen zur Schülerauslese berichtet Undeutsch3) Zur Feststellung des Voraussagewertes der gegenwärtig gebräuchlichen Aufnahmeprüfung wurden - unter Berufung auf Th. Arst - die schriftlichen Arbeiten herangezogen; die aufgenommenen Schüler wurden nach den erzielten Durchschnittsnoten in drei Leistungsgruppen aufgegliedert.

1) K. Sanstag, Ein Sextanerjahrgang auf dem Wege zur Untertertia, in Die höhere Schule, Jahrgang 14, 1961 Nr. 12 S. 235-238

2) Udo Undeutsch, Die Sextaneraufnahmeprüfung, a-a.O. S. 14 ff

3) Udo Undeutsch, Die Sextaaufnahmeprüfung, a.a.O., und die Auslese für und durch die höhere Schule a.a.O.

Die Untersuchungen geben für die Gültigkeit der Aufnahmeprüfung unterschiedliche Voraussagewerte an. Sie haben bei Gebauer einen hervorragenden und bei Schiefer einen guten Prognosewert ergeben. Bei Jansen einen geringen und bei Hitpaß gar keinen Voraussagewert. Doch sind gegen die Untersuchungen von Hitpaß kritische Einwände zu machen, die wir im nächsten Abschnitt behandeln wollen. Hitpaß hat auch bei seiner Untersuchung in Oberhausen die Gültigkeit der einzelnen Prüfungsarbeiten gesondert berechnet.[1] Dabei ist nach der Auffassung Ingenkamps bemerkenswert, daß "der Aufsatz, seiner Bewertung nach die subjektivste Prüfungsform und darin mündlichen Prüfungen recht ähnlich, den günstigsten prognostischen Wert zeigt, während die anderen Prüfungsarbeiten keine oder sogar negative Gültigkeit ergeben".[2]

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schultze und Mitarbeiter, die ab Ostern 1956 in einer 5-jährigen Untersuchung, die Unterlagen der Auslese und die Versetzungszeugnisse von 5114 Schülern (2809 Jungen und 2305 Mädchen) aus 77 Schulen umfaßten. Sie errechneten die Koeffizienten für den Zusammenhang zwischen den erzielten Schulnoten und Prüfungsergebnissen und dem Schulerfolg.[3]

[1] Josef Hitpaß, Vergleichende Untersuchung über den Aussagewert von Aufnahmeprüfung und Testprüfung zur Erfassung der Eignung für die weiterführenden Schulen, in Schule und Psychologie, 8. Jahrg. März 1961, Heft 3, S.65-71

[2] Karl Heinz Ingenkamp, a.a.O., S.17

[3] Schultze und Mitarbeiter a.a.O.

Dabei geben sie an, daß die folgenden Ergebnisse ihrer Untersuchung hinreichend abgesichert seien. Selbst die besten Kriterien haben eine nur geringe statistische Gültigkeit! Für eine Prognose im konkreten Einzelfall sind die erreichten Bewährungskoeffizienten völlig unzureichend. Die Validitätskoeffizienten der einzelnen Kriterien haben zwischen den Ländern vielfach eine breite Streuung, das gleiche dürfte, wie andere Untersuchungen zeigen, in verstärktem Maße für die Unterschiede zwischen den Auslesebezirken gelten. Dabei sind die Abweichungen nicht so einheitlich, als daß sie auf Unterschiede in den Auslesepraktiken zurückgeführt werden können, sie wechseln von Kriterium zu Kriterium. Diese Aussagen gelten auch für die Grundschulgutachten, denen man besonders in letzter Zeit im Zusammenhang mit der Änderung unserer Ausleseverfahren eine hohe Voraussagekraft zuzusprechen geneigt ist.

Die geringe Gültigkeit der Kriterien äußert sich in einer prozentual hohen Zahl von Versagern bei Kindern mit guten Beurteilungen, am Ende der Grundschule und in der Prüfung,sowie einer relativ und absolut hohen Zahl von Kindern mit schlechten Eignungsbefunden bei voller Bewährung in den weiterführenden Schulen. (30% bis 40% des schlechtesten Drittels bei der Aufnahmeprüfung haben noch vollen Schulerfolg). Die besten Voraussagen des Schulerfolges für den Zeitraum von fünf Jahren hätte das Ergebnis der schriftlichen Aufnahmeprüfung insgesamt und die letzte Deutschnote im Grundschulzeugnis gestattet.

Es besteht die gerechtfertigte Vermutung, daß sich wahrscheinlich ein relativ hoher Prozentsatz von Kindern, die wegen unzureichender Leistungen in der Aufnahmeprüfung abgelehnt worden sind, voll oder doch teilweise bewährt hätten. Sollte es sich dabei um 5% bis 7% der Kinder der Volksschuloberstufe handeln, so wäre das absolut gesehen eine erhebliche Zahl. Daran wird deutlich, daß die Ausleseart zu einem erheblichen Teil mit dazu beiträgt, befähigte Schüler von den weiterführenden Schulen fernzuhalten.

Trotz weitgehender Übereinstimmung in der äußeren Organisation der Ausleseverfahren bestehen hinsichtlich der Bewertungsmaßstäbe von Land zu Land die größten Unterschiede. So werden teilweise Schüler abgewiesen, die einen unter 2,5 liegenden Notendurchschnitt haben, während in anderen Gebieten Schüler mit dem Notendurchschnitt 4 aufgenommen werden. Dabei ergibt beispielsweise eine Untersuchung Marianne Gurlands, daß selbst aus den guten Notengruppen Schüler versagen, während andererseits Schüler mit gerade ausreichendem Notendurchschnitt zu vollem Schulerfolg kommen.1)

Die unterschiedliche Bewertung dürfte ferner darin zum Ausdruck kommen, daß in einem Land die Deutschnoten, in einem anderen Land die Rechennoten größere Voraus-

---

1) Marianne Curland, Zur Frage der Sitzenbleiber, a.a.O.

sagekraft besitzen.

Für die Mädchen ergeben sich mit wenigen Ausnahmen fast immer bessere Erfolgschancen als für die Knaben. So hatten z.B. aus der Gesamtstichprobe der Mädchen mit der Note 1 im Grundschulzeugnis im Rechnen zu 82,4%, die Jungen nur zu 61,7% vollen Schulerfolg. Fast dieselbe größere Aussicht auf uneingeschränkten Erfolg hatten die Mädchen mit der Note 1 im Rechnen der schriftlichen Aufnahmeprüfung: während von diesen 80,9% regelmäßig versetzt wurden, waren es bei den Jungen nur 57,6%. Mit der Note 2 im Aufsatz der schriftlichen Aufnahmeprüfung bewährten sich 66,3% der Mädchen gegenüber 54,9% der Jungen völlig, mit der Note 3 im Diktat erreichten 58,3% der Mädchen, aber nur 41,2% der Jungen einen vollen Erfolg.

4.1.3 Die prognostische Gültigkeit von Gruppentests

In Westdeutschland gehören psychologische Tests im allgemeinen nicht zur Feststellung und Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Als Argument wird von offiziellen Stellen angeführt, daß Testergebnisse mit den bisherigen Prüfverfahren übereinstimmten. Tests werden deshalb im wesentlichen bei wissenschaftlichen Untersuchungen zur Überprüfung der Erfolgschancen angewandt.

Ingenkamp hat in einer Übersicht die Korrelationen zwischen Test und Schulerfolg bei den bisherigen Untersuchungen zusammengestellt.[1]

---

[1] Karl Heinz Ingenkamp,a.a.O.,S.19

Danach wurden nach einem Beobachtungszeitraum von drei Jahren Korrelationen von 0,15 für den Kretschmer-Höhentest und 0,56 für eine von Hitpaß angewendete Testbatterie ermittelt. Die einzelnen Korrelationskoeffizienten sind untereinander nur sehr bedingt vergleichbar, da es sich um unterschiedliche Populationen handelt. Bei der erstgenannten Untersuchung wurden die Jahrgänge des ganzen Landes (Baden-Württemberg) erfaßt, während bei der zweiten Untersuchung, die in Oberhausen durchgeführt wurde, nur ein Jahrgang eines Ortes getestet wurde. In Oberhausen hat der Hamburg-West Yorkshire Gruppentest die höchste,und vor allem,eine von Jahr zu Jahr ansteigende Gültigkeit bewiesen. Diese Untersuchung soll im Vergleich mit einer in Herne durchgeführten im folgenden dargestellt werden. Hitpaß hat 1956 bei seinen Untersuchungen in Oberhausen, Nordrhein-Westfalen, an einer allerdings kleinen Stichprobe von 293 Jungen Tests bei der Aufnahme verwendet und den Erfolg inzwischen sechs Jahre lang kontrolliert. Zugleich referiert er eine Paralleluntersuchung von Gebauer in Herne, Nordrhein-Westfalen, die sich auf 218 Schüler und Schülerinnen des Jahrganges 1956 erstreckte. Beide bedienten sich der gleichen Methode, verwendeten jedoch verschiedene Tests. Es wurden je elf Gruppen gebildet, in die die Schüler einerseits aufgrund ihrer Leistungen in den schriftlichen Aufnahmeprüfungen andererseits in den angewendeten Testverfahren unter Zugrundelegung einer Normalverteilung eingeteilt wurden. Die errechneten Validitätskoeffizienten betrugen nach fünf bzw. sechs Jahren:[1] Oberhausen (N = 293, nach 6 Jahren) Hamburg-West Yorkshire-Gruppenintelligenztest 0,45; Testreihe Stuttgart 0,35; verständiges Lesen (MIEF) 0,36; Zahlenreihe (MIEF) 0,25; Arbeitsversuch nach Pauli insgesamt 0,34; Herne (N = 218, nach 5 Jahren) Kretschmer-Höhn-Test 0,49; Lückentest 0,29; Aufgaben zum Nachdenken (MIEF) 0,62; Wortschatztest (MIEF) 0,28. Mitpaß berechnete zugleich Kombinationen der angewandten Testverfahren. Die höchste Korrelation wurde durch eine Verbindung des Hamburg-West Yorkshire-Gruppentests und des Arbeitsversuches nach Pauli mit 0,56 erreicht. Undeutsch gibt an, daß der Validitätskoeffizient bei der Aufnahmeprüfung -0,5 beträgt. In herne lauten die Werte für die Testverfahren +0,62, für die Aufnahemprüfung 0,53.[2] Dabei fällt auf, daß der Voraussagewert der Aufnahmeprüfung stark differiert. Der Oberhausener Aufnahmeprüfung kommt kein prognostischer Wert zu, dagegen zeigt die Herner einen einzigartig hohen Wert. Mitpaß führt dazu aus, daß nach der Einteilung aufgrund der Aufnahmeprüfung sowohl aus der Gruppe der allerbesten als auch der allerschlechtesten Schüler nach drei Jahren versetzt wurden. Der Anteil an Erfolgreichen dieser Gruppe ist zwar gering, doch lag auch das Verhältnis zwischen Versagern und Erfolgreichen in den übrigen 9 Leistungsgruppen bei 50:50, ein geringer Voraussagewert also. Für die Gruppierungen nach

1) zit. nach Schultze u. Mitarbeiter, a.a.O., S.141,f

2) Udo Undeutsch, Die Sextaaufnahmeprüfung, a.a.O., S.19

Testergebnissen ermittelt Hitpaß folgende Prognosewerte[1]: Von den im Test Allerbesten sind alle nach drei Jahren in die U III versetzt worden, von den im Test Allerschlechtesten hat dieses kein einziges Kind geschafft. In den übrigen neun Leistungsgruppen zeigt sich eine durchgängige, von Gruppe zu Gruppe deutliche Abnahme des Prozentsatzes der Versager bzw. eine Zunahme des Prozentsatzes der Erfolgreichen. Daraus ergibt sich, daß sich aufgrund der Testleistungen zur Zeit der Sextaaufnahme die Erfolgschancen jedes einzelnen Schülers mit großer Genauigkeit voraussagen lassen.

Zu diesen Untersuchungen sind einige kritische Anmerkungen zu machen. Bei Hagel und Ingenkamp wird angemerkt, daß die Ergebnisse durch die jeweilige Schul- und Prüfungssituation stark beeinflußt worden sind[2]. In den Korrelationsrechnungen von Hitpaß 1961 worden die 198 Gymnasiasten und 95 Realschüler nicht unterschieden, die erhaltenen Werte dienen oft als Unterlage für die Kritik an der höheren Schule. Das gilt auch für die von Undeutsch zitierten Werte aus Herne. Insbesondere wird darauf hingewiesen, daß die Bewährungskontrollen nur wenige Faktoren der Erfolgschance bestimmen können. Die von den Gerichten für die Verweigerung der Zulassung zu weiterführenden Schulen geforderten "mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit" ist in den Durchschnittswerten nicht erreicht

---

1) Josef Hitpaß, Vergleichende Untersuchung .... a.a.O.

2) So Hans Jürgen Hagel a.a.O.S.40 und Karl Heinz Ingenkamp,S21 f

werden. Vor allen Dingen beeinflussen Faktoren wie Zusammensetzung der Schülerschaft, Sozialstruktur des Schulortes, Unterschiede der angebotenen Schulmöglichkeiten, Schulziele der Eltern, Gestaltung der Aufnahmeprüfung und die Qualifikation der Lehrkräfte die Ergebnisse und müssen daher bei einer Interpretation der Erfolgschancen mit in die Kontrolle einbezogen werden. Allerdings können Tests dazu beitragen, daß durch größere Schulwilligkeit bedingte bessere Schulleistungen in Bezug auf Begabung relativiert werden.

4.2.2. Die Erwartung der Schule und die Faktoren des Schulversagens

Die folgenden Darlegungen beschäftigen sich mit dem Schulerfolg wie er in Zensuren und Versetzungen sichtbar wird.[1] Dabei ist auf andere Kräfte zu verweisen, die ebenfalls die Erfolgschancen mit beeinflussen, denn die objektiven Unterschiede in der Schulleistung ergeben sich aus Unterscheidungen in den Verhaltensbereichen.

Zunächst werden wir uns mit den Schulzensuren als Kriterium des Schulerfolges beschäftigen. Bei einer repräsentativ ausgewählten Anzahl von Volksschülern der 4. Klasse (8070 Knaben, 7123 Mädchen) ergibt sich aus der Betrachtung der Verteilung ihrer Durchschnittszensuren:[2] die Mädchen werden besser beurteilt als die Jungen, dies ist auf die besseren Zensuren in den sprachlichen Fächern zurückzuführen. Ferner ist ersichtlich, daß die Zensuren sich nicht symmetrisch verteilen, denn im Gegensatz zu einer statistischen Leistungsmessung liegt eine pädagogische Benotung zugrunde, die in der Volksschule zumeist auf krasse negative Beurteilung verzichtet. Zur Ergänzung sind die folgenden Ergebnisse einer Untersuchung Lilly Kemmlers angeführt,[3] die sich auf folgendes Material stützen: 472 Kinder des 3. Schuljahres aus 33 Schulen in 4 Großstädten im Alter zwischen 8-10 Jahren, die zu den besten und schwächsten Schülern nach Lehrerbeurteilung gehörten. Angewendet wurden Testver -

---

[1] wir beziehen uns hier auf Albrecht Gaupp, Überlegungen und Tatsachen zur Schülerauslese in Karl Heinz Ingenkamp, a.a.O. und Horst Magdeburg, Versager auf weiterführenden Schulen, Heft 24, Schule und Psychologie, München 1963

[2] Albrecht Gaupp, a.a.O., S.60 ff

[3] Lilly Kemmler, Erfolg und Versagen in der Grundschule, Verlag für Psychologie, Göttingen 1967

fahren und Fragebogen. Auf den geschlechtsspezifischen Unterschied eingehend ergibt sich, daß erfolgreiche Mädchen von den Lehrern eher überschätzt werden als Jungen. Mädchen arbeiten besonders ordentlich und genau, was auch die Ergebnisse in den Konzentrationstests bestätigen. Sie neigen zu Angst und Überanpassung. Jungen werden häufiger zu Schulversagern als Mädchen obwohl sie im Durchschnitt eine etwas bessere Intelligenz aufweisen. Wenn Familien einen geringen sozio-ökonomischen Status haben, versagen die Söhne eher als die Töchter. Als mögliche Ursache fehlenden Schulerfolges stellen sich Rechtschreibeschwächen heraus, wozu zu bemerken ist, daß das Wort- und Sprachverständnis ein für den Schulerfolg wichtiges Kriterium ist. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß das Selbstbild des Kindes durch seinen Schulleistungsstand und der Auffassung des Lehrers entspricht. Die Kinder empfinden so, wie es ihren Erfolgen oder ihren Versagen in der Schule entspricht. Dabei wird nachgewiesen, daß die Schulleistung erheblich von der nach dem Intelligenzniveau zu erwartenden Leistung abweichen kann. So weist Höhn daraufhin, daß sich schlechte Schulleistungen aus einem disharmonischen Entwicklungsverlauf ableiten lassen, die durch die Beurteilung in der Umwelt (Schulkameraden,Lehrer) zu Symptomen wie Ängstlichkeit, Unsicherheit, geringe aktive Mitarbeit, Flucht in die Phantasie und Verschlossenheit führen.1)

1) Elfriede Höhn, Der schlechte Schüler, Pieper-Verlag, München 1967

Wir haben bereits an dem statistischen Material dargestellt, daß die Gymnasien die schürfste Übergangs- und die stärkste permanente Auslese betreiben. Zwar wird Sitzenbleiben nicht als Auslesemittel angesehen, doch führt es, wie wir gezeigt haben,zu einem hohen Anteil der Abgänger. In jedem Jahr scheiden regelmäßg die nach Schulleistung schwächsten Schüler aus dem Klassenverband aus. Dabei verschärft sich also der Beurteilungsmaßstab von Jahe zu Jahr, es erfolgt eine ständige Auslese, sodaß sich die Begabtenauslese durch die Aufnahmeprüfung als Fiktion erweist. An dem Absinken der Durchschnittszensuren noch in der Oberstufe des Gymnasiums läßt sich ablesen, daß die Anforderungen auch qualitativ geändert werden. Die Oberstufe des Gymnasiums ist auf die Hochschulreife ausgerichtet und verlangt einen speziellen Leistungstyp. Bis zur mittlerenReife ist im allgemeinen eine gute Allgemeinbegabung Voraussetzung zum Schulerfolg. Gaupp führt dazu aus "Verschärfte Anforderungen stellen in erster Linie die Mathematik und die Naturwissenschaften. Die stärkere Spezialisierung und Schwerpunktbildung im sprachlichen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig beanspruchen nunmehr auch die Ausbildung einer Spezialbegabung."1) Zum Versagen führt in erster Linie mangelhafte Leistung in den beiden Fremdsprachen sowie in den Oberklassen in steigendem Maße Mathematik.

---

1) Albrecht Gaupp, a.a. O. S. 64

4.3.Bildungschancen unter räumlichem Aspekt

In dem Fortgang der Analyse werden jetzt als Variablen,die den Schulerfolg bestimmen, die Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen untersucht. Wiederum wenden wir das Verfahren an, die negativen Einwirkungen herauszustellen, um auf diese Weise die Einflußfaktoren zu isolieren. In der Diskussion um die Beeinflussung des Schulerfolges stehen folgende Gruppen im Mittelpunkt: Anteil der Katholiken an den Oberschülern und Studenten, Beteiligung der Mädchen an den jeweiligen Schuljahrgängen und an der Gesamtzahl der Studierenden, Anteil der Arbeiterkinder auf höheren Schulen und an den Studierenden. Eine vierte Gruppe, die noch zu berücksichtigen ist, stellt die ländliche Bevölkerung dar, deren Hinderungsgründe teilweise in räumlichen Faktoren, teilweise in der Motivation zu suchen sind.
In diesen Zusammenhang muß noch einmal auf die Organisation der Schule im ländlichen Raum zurückgegriffen werden, um die Problematik zu verdeutlichen. In einigen Ländern Deutschlands existieren Konfessionsschulen, die nur von den Schülern einer Konfession besucht werden können. Zum anderen gibt es in ländlichen Gebieten einen hohen Anteil an ein- oder zweiklassigen Volksschulen. Am Beispiel Bayerns kann gezeigt werden, daß die Ursache kaum gegliederte Landschulen in dem hohen Anteil an Konfessionsschulen in Verhältnis zu Gemeinschaftsschulen zu suchen ist.

Die Untersuchung der Erfolgsquoten hinsichtlich der Regionen hat in der Bundesrepublik Deutschland einen bedeutenden

Stellenwert. Zum einen entspringen diese Forschungsvorhaben der Erkenntnis, daß von Stadt zu Land ein starkes Bildungsgefälle besteht, das heißt, daß sich der Anteil der auf weiterführenden Schulen befindlichen Kindern im Verhältnis zu dem betreffenden Altersjahrgang stark nach den Wohnorten unterscheidet. Zum anderen ist aufgrund der förderalistischen Struktur der Bundesrepublik Deutschland und der damit verbundenen Bildungshoheit der Länder eine unterschiedliche Bildungsintensität zu verzeichnen. Bemerkenswerterweise zeigen die Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin im Durchschnitt die höchsten Erfolgsquoten an Schulabgängern mit Abschluß, was wiederum mit der vorher angeführten Hypothese in Einklang gebracht werden kann. In den einzelnen Ländern variiert der prozentuale Anteil der Schüler an ihren Geburtsjahrgängen ganz beträchtlich. So weist Berlin mit 21,1% Schüler an der 16 - 19-jährigen Bevölkerung auf. Durchschnittliche Bildungsdichte zwischen 14,2%und 16,6% haben Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen, Hessen, Baden-Württemberg und Niedersachsen. Niedrige Bildungsdichte haben zu verzeichnen zwischen 11,7% und 12,6% Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Bayern.[1] Diese Daten werden mit durch den Ausbau des Mittelschulwesens beeinflußt, da dieser Zweig der weiterführenden Schule insbesondere in den Großstädten ausgebaut worden ist. Ländliche Gegenden müssen dagegen noch vielfach auf diesen Schultyp verzichten. Doch werden im Rahmen der sogenannten"Mittelpunktschulen" auch Mittelschulzweige eingerichtet, sodaß auch in letzter

[1] Diese Daten entnehmen wir Hans-Gert Peiser, Soziale Lage und Bildungschance in Deutschland, a.a.O.

Zeit bei den Flächenstaaten ein leichter Anstieg des Besuchs zu erkennen ist. Doch weisen immer noch die mehr agrarisch strukturierten Länder die niedrigsten Entlassungsquoten auf.

Nach Peisert soll hier eine schematische Aufstellung der Gründe dargestellt werden, weswegen gewisse Regionen, besonders ländliche Gebiete, eine geringere Bildungsschicht aufweisen. 1)

Der sozio-ökonomische Hintergeund der Regionen geringer Bildungsdichte:

a) demographische Faktoren: 1. geringe Einwohnerdichte, 2. Bevölkerungsstagnation, 3. kleine Gemeinden, 4. hoher Anteil an bäuerlicher Bevölkerung

b) ökonomische Faktoren: 1. geringe Verkehrsfrequenz, 2. schlechte Verkehrslage, 3. periphere wirtschaftsgeografische Lage, 4. geringes Steueraufkommen, 5. hohe Schuldenlast, 6. schlechte Ertragslage, 7. hoher Anteil an Land- und Forstnutzflächen

c) soziale Faktoren: 1. einseitige konfessionelle Struktur, 2. einseitige Sozialstruktur, 3. geringes Informationsniveau, 4. vorwiegend konservativ bäuerliche Daseinsform

Daraus folgt für die Schulsituation 1. ungünstiger Schulstandort, 2. wenig Lehrkräfte, 3. soziale Distanz, 4. fehlende Vorbilder 5. nicht adäquate Erziehungsumwelt, 6. Vorurteile der Schlüsselperson, 7. negative Folgen eines Umweltwechsels.

Für die Kennzeichnung von Bildungschancen wird zunächst der relative Schulbesuch bestimmter Bevölkerungsgruppen als spezifische Dichteziffer errechnet. Aus dem Vergleich

1) Hansgert Peisert a.a.O., S. 148

der Bildungsdichte von sozialen Gruppen wird die Beurteilung der Bildungschancen ausgewählter Bevölkerungsanteile möglich. Aufgrund räumlicher und zeitlicher Schwierigkeiten weiterführende Schulen zu erreichen, sowie aus Gründen der Bildungsmotivation lassen sich für Landkinder folgende Verhältniszahlen als Ausdruck der Ungleichheit der Bildungschancen angeben: die 18 - 19-jährigen Jungen gegenüber den gleichaltrigen Mädchen von 1,5 : 1 , die Diskrepanz von Stadtjungen zu Landmädchen wächst auf 3 : 1, schließlich haben die Jungen in einer Stadt gegenüber den Mädchen, die in rein katholischen Regionen geringer Bildungsdichte wohnen einen Chancenvorsprung von 45:1.

Im folgenden soll auf die Schwierigkeiten eingegangen werden, die sich aus den Bildungsmetropolen der Städte und den Entfernungen der ländlichen Gemeinden zu ihnen ergeben. Geipel weist auf die große Zahl der Schüler hin, die auf die öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen sind, um die Schule besuchen zu können.[1] Einige Prozentsätze können zum Vergleich herangezogen werden, 1962 müssen 35,4% der Schüler öffentliche Verkehrsmittel benutzen, 1964 - 38,5%. Somit ist jeder 3. Gymnasiast in Deutschland auf ein öffentliches Verkehrsmittel angewiesen. Auf die Schwierigkeiten, die sich aus den oft langen Fahrten ergeben, soll nur kurz und pauschal eingegangen werden. Da Deutschland kaum über die Einrichtung eines eigenen Beförderungsdienstes für Schüler verfügt, müssen Schüler oftmals lange Wartezeiten in Kauf nehmen. Neben den be-

---

1) Robert Geipel, Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Diesterweg-Verlag, Frankfurt, 1965

trächtlichen zusätzlichen Kosten für die Fahrt(trotz verbilligter Schülerfahrkarten) kommt noch ein nicht geringer Aufwand an Zeit hinzu. Manche Schüler können aufgrund der verkehrsungünstig gelegenen Orte überhaupt keine weiterführende Schule besuchen. Die hohen Quoten an denjenigen Schülern, die am Ort weiterführender Schulen wohnen, gegenüber Schülern, die den"Transportwiderstand" (Geipel) zu überwinden haben, ist ein Beweis für diese Schwierigkeiten. Diese wirken sich wiederum entschiedener bei solchen Bevölkerungskreisen aus, die von vornherein keinen hohen Anteil an Schülern weiterführender Schulen stellen wie Arbeiter, Landwirte, Handwerker, zudem sind von diesen Hindernissen in verstärktem Maße die Mädchen betroffen. Wohingegen aus diesen ländlichen Gemeinden insbesondere jene Kinder auf die höhere Schule gelangen, deren Eltern zu der "Dorfintelligenz" gehören - also Kinder von Eltern, die selbst ein Hochschulstudium absolviert haben: Lehrer, Ärzte, Pfarrer und Förster. Geipel gibt das Verhältnis der drei von ihm nach dem Berufsstand zusammengestellten Gruppen Akademiker "Dorfintelligenz" zu Hausfrauen (alleinstehende Frauen) Angestellten, Beamten, Freiberufliche zu Arbeitern, Handwerkern am Beispiel des Kreises Alsfeld mit 113 : 99 : 35 an.

Zu Beginn dieses Kapitels haben wir die Kriterien aufgezählt, die die geringe Ausbildungsbeteiligung in vorwiegend agrarisch strukturierten Gebieten determinieren. Zwar mögen die einzelnen Faktoren regional verschieden sein, doch prägen sie tendenziell die Gegebenheiten im ländlichen Raum. Im folgenden sollen die sozialen Konsequenzen, die wir als konservativ bäuerliche Daseinsform umschrieben haben, näher erläutert werden. Es ist zu beobachten, daß die Homogenität der sozialen Gruppen im ländlichen Raum wenig Anreiz für eine weiterführende Bildung gibt. Das läßt sich an der einseitigen Struktur sowohl auf konfessionellen Gebiete als auch der anzutreffenden Berufe erkennen. Durch die soziale Distanz ist sowohl ein niedrigeres Informationsniveau gegeben, als auch eine daraus resultierende Verhaltensunsicherheit. Beispiele für den erfolgreichen Besuch weiterführender Schulen sind auf dem Lande entsprechend der geringeren Bevölkerungsdichte selten. Dagegen gibt es eine große Anzahl neuer Leitbilder, die den Wert der höheren Schule in Frage stellen und schneller und unmittelbarer zu befriedigen sind.

Zu denken ist an jugendliche Berufstätige, die mit eigenem Verdienst - möglicherweise mit eigenen Fahrzeug - den Status der Erwachsenen früher Selbständigkeit zur Schau tragen können. Die ländliche Erziehungsumwelt vermag wenig Impulse für eine auf weiterführenden Schulen notwendige sprachliche Ausdrucksfähigkeit und für abstraktes Denken zu vermitteln. Zudem kommt bei der ökonomischen Situation der Bauernfamilien und dem Mangel an Arbeitskräften hinzu, daß man oftmals die Arbeitskraft der Kinder braucht. Man tendiert dazu Schularbeiten wie künstlerische und intellektuelle Leistungen im allgemeinen unterzubewerten. Hinzu kommt, daß man aufgrund der geringen Informationsmöglichkeiten leicht Vorurteilen erliegt. So sind Vorbehalte gegenüber der sittlichen Gefährdung und

Zivilisation der Stadt sowie gegen Mädchenausbildung überhaupt sehr bemerkbar. Ein Wechsel der Umwelt bringt für denSchüler aus dem Dorf erhebliche Konsequenzen mit sich. Der nicht allzu übliche Versuch eine weiterführende Schule zu besuchen wird in den gut überschaubaren ländlichen Gemeinden genau kontrolliert. Da der Schüler häufig in die Rolle des Außenseiters gedrängt wird, ist das Risiko eines möglichen Versagens in der Regel groß. "Darüberhinaus entfremden ihn die neuen schulischen Kenntnisse von den Interessen und Vorstellungen seiner früheren Umwelt. Derörtlichen Distanzierung durch das Pendeln vom Schul- zum Wohnort kann also die soziale emotionale und intellektuelle Trennung vom ehemals heimatlichen Lebensbereich folgen." 1)

Diesen, eben dargelegten Hindernissen, geht Kurt Aurin mit einer begabungspsychologischen Untersuchung nach.2) Aurin legt seiner Untersuchung 1511 Schüler zugrunde, die aus 57 Dorf- und 4 Stadtgemeinden stammen. Sie setzen sich aus verschiedenen Klassen der Volks- und Mittelschulen zusammen. Bei der Begabunguntersuchung wurde auf Schulleistungstests zurückgegriffen (unter anderen Aufgaben zum Nachdenken, Wortschatztests, sprachfreie Intelligenztests). In einer zweiten Stufe wurde eine spezielle Schuleignungsuntersuchung mit Hilfe einer nach der Thurstone'schen

1) Hans-Gert Peisert, a.a.O. S.147

2) Kurt Aurin, Ermittlung und Erschließung der Begabung im ländlichen Raum in Der Schulpsychologe, Heft 1 Januar 1966, Beltz-Verlag, Weinheim

Faktorenanalyse weiterentwickelten Kombination von 15 Teiltesten zur Ermittlung der Begabungsart durchgeführt. Diese Untersuchung gab bei einem Schulleistungsvergleich Hinweise auf den Grad der Begabung und ließ darüber hinaus einen Vergleich mit jahrgangsälteren Schülern zu. Zudem wurden Schüler- und Lehrerfragebogen ausgewertet. Von den 660 Schülern des vierten Schuljahres wurden insgesamt 279 Schüler = 42% als begabt für die weiterführenden Schulen ermittelt (24% für Mittelschule, 18% für Gymnasium). Von 203 Mittelschülern des 6. Schuljahres wurden 30% als begabt für das Gymnasium ermittelt. Darüber hinaus hat eine Stichprobe in sechs Gemeinden eines Gebietes mit geringem Anteil an Schülern weiterführender Schulen ergeben, daß von rund 300 Schülern 12% in der Lage wären ein Gymnasium zu besuchen und 26% für den Besuch einer Mittelschule vorgeschlagen werden können. Setzt man diese gefundenen Ergebnisse ins Verhältnis zu den Schülerzahlen, die in früheren Jahren auf die weiterführenden Schulen gelangt sind, so kann nach Aurin eine Begabungsreserve von 19% für die Mittelschule und 10% für das Gymnasium ermittelt werden. Von den als begabt ermittelten Schülern stammt der überwiegende Teil aus Arbeiter- und Bauernfamilien (43,9% aus Landwirt- und Landarbeiterfamilien, 18,6% aus Handwerker- und Facharbeiterfamilien).

4.4. Einfluß der Konfessionszugehörigkeit auf die Bildungschancen

Als Beurteilungsmaßstab für den Anteil der Konfessionen an den Schülerzahlen weiterführender Schulen wird ihr Verhältnis zur Gesamtbevölkerung herangezogen. Daraus läßt sich im Überblick ermitteln, welche Konfessionen anteilmäßig ein stärkeres Übergewicht haben. Diese Überlegungen lassen Rückschlüsse auf die Einstellungen der Konfessionen zur weiterführenden Schulbildung zu, ohne daß jedoch zunächst weitere Einflußvariablen berücksichtigt werden, deren Auswirkungen beispielsweise in der überproportionalen katholischen ländlichen Bevölkerung zu suchen sind. Aufgrund dieses Inbeziehungsetzen kommt Peisert zu dem Ergebnis, daß Katholiken an der weiterführenden Ausbildung in geringerem Maße beteiligt sind, als ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung zukommt. Dieses Ergebnis, unter den provozierenden Titel "Das katholische Bildungsdefizit" publiziert, ist bereits bei Erlinghagen untersucht worden.[1] Insbesondere wird die Ursache dieser Unterbeteiligung in einer Mentalitätssperre gesehen, die ähnliche Wirkungen zeigt, wie das Dahrendorf in einem Artikel über Arbeiterkinder nachgewiesen hat,[2] und wie wir sie für die ländliche Bevölkerung nachgewiesen haben. Verstärktes Traditionsbewußtsein, starkes Gebundensein durch Tabus erschweren das Ausbrechen aus alten Lebensgewohnheiten und bilden die Grundlage für eine unzureichende häusliche Bildungsposition. Dabei geht Peisert

[1] Karl Erlinghagen, Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Herder-Verlag, Freiburg 1965

[2] Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an unseren Universitäten, Die Zeit, 10.6.1964, Nr. 25

von der Annahme aus, daß die Konfessionszugehörigkeit eher sekundäre Wirkungen hat und von anderen sozialen Faktoren übertroffen wird. In den benachteiligten Gruppen-Arbeiter und ländliche Bevölkerung-sind Katholiken überrepräsentiert. 1950 waren 45% der Bevölkerung katholisch - unter den männlichen Arbeitern waren es 50% (+5%); 1961 waren 44% der Bevölkerung katholisch - in den Gemeinden unter 10 000 Einwohnern, die die Konfessionsverteilung in den Landkreisen annähernd widerspiegeln, waren es 50% (+6%).1) Der Anteil der Katholiken anden Studierenden beträgt 34%, an den Oberschülern waren sie mit 4% unterrepräsentiert. Allerdings ergibt der Koeffizient zwischen dem relativen Schulbesuch der 18 - 19-jährigen und dem Anteil der katholischen Bevölkerung in 566 Kreisen kein Hinweis auf eine signifikante Beziehung. Der Koeffizient für die Jungen beträgt + 0,013, für die Mädchen - 0,142. Stellt man die Ausbildungsbeteiligung katholische Jungen und Mädchen gegenüber, so ergibt sich, daß die katholischen Mädchen mit einer Differenz von - 5,5% fast doppelt so stark benachteiligt sind als die Jungen (- 3,2%). Diese Werte werden stark durch bayrische Verhältnisse beeinflußt. Katholische Schüler sind in 7 Flächenstaaten mit 0,5% im Nachteil, in Bayern dagegen mit - 9,3%. Geringe Chancen für weiterführende Ausbildung haben demnach katholische Mädchen in bayrischen Landkreisen mit überwiegend katholischem Bevölkerungsanteil.2)

1) Hans-Gert Peisert, a.a.O. S. 82

2) Die Daten wurden entnommen Hans-Gert Peisert a.a.O.

4.5. Bildungschancen der Mädchen

Betrachtet man den Schulerfolg nach Geschlechtern getrennt, werden soziale Faktoren sichtbar, die ein nach Leistungsfähigkeit mögliches Bildungsziel für Mädchen vereiteln. Aufgrund der Darstellung statistischen Materials wurde sichtbar, daß die Tendenz besteht, Töchter bei schwächeren Schulleistungen oder Sitzenbleiben eher von der Schule zu nehmen, als dies bei Söhnen der Fall ist. Prestigegründe dürften dabei eine Rolle spielen, wie die Entscheidung, daß zusätzlicher Aufwand wie Nachhilfestunden für ein Mädchen als nicht rentabel angesehen werden. Leistungsschwache Mädchen gehen mit Erreichen der Schulpflicht entweder gleich in den Beruf oder besuchen noch eine Handelsschule. Auf die innerschulischen Komponenten der Beurteilung der Schulleistungen bei Jungen und Mädchen haben wir bereits hingewiesen. Bei der Ermittlung der Bildungsbeteiligung der Mädchen operieren wir wiederum mit dem Erwartungswert. Der Anteilder Mädchen an den 10 - 24-Jährigen betrug 1961 49%. In die höhere Schule dagegen treten 9% weniger Mädchen als ihrem Anteil nach zu erwarten wäre. Nach der mittleren Reife beträgt die Unterrepräsentation 13%; der Anteil an den Studienanfängern 26%. Im Hinblick auf die Bildungschancen gehören die Mädchen also zu den unterprivilligierten Gruppen. Andere Faktoren, die diese negative Situation verstärken sind der Wohnort und die Schichtzugehörigkeit. Kommen diese Faktoren zusammen, so sehen die Quoten so aus: Beteilung der Mädchen an der höheren Schulbildung in Mittelstädten 24%, Anteil der Mädchen aus Arbeiterfamilien in Mittelstädten 21%.1)

Dabei ist bemerkenswert, daß solche sozialen Gruppen, die schwierige sozialen Hindernisse auf dem Wege zu einem bestimmten Schulziel zu überwinden haben, durch Durchhaltevermögen und Leistungsfähigkeit zu einer überdurchschnittlichen Erfolgsquote kommen. Es zeigt sich recht deutlich der Stimulus, der durch eine entsprechende Motivation ausgelöst wird, und der aufgrund der scharfen sozialen Selektionsmechanismen gerade diese Schüler- und dies trifft besonders für Mädchen zu, auch das Abitur erreichen läßt. Die Wirkung sozialer Faktoren-hier der Einfluß sozio-ökonomischen Variablen-zeigt sich deutlich daran, daß Mädchen der Oberschicht im Verhältnis zum Schüleranteil der Mädchen überhaupt deutlich überrepräsentiert sind.

Die soziale Auslese nimmt auf dem Wege der Universitätsausbildung in beachtlichem Maße zu. Etwas überspitzt kann die "Volksmeinung" über die Ausbildung der Mädchen mit folgenden Statements wiedergegeben werden: für Mädchen führt der Weg nach oben nicht über die eigene Schulbildung, sondern über die Ehe, zum anderen lautet eine landläufige Meinung "Mädchen brauchen nicht zu studieren"2).

---

1) Hannelore Gerstein, Erfolg und Mißerfolg im Hinblick auf strukturelle und leistungsmäßige und soziale Faktoren, a.a.O. S.137 f

2) vgl. Hannelore Gerstein, Studierende Mädchen, München 1965

4.6. Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Determinanten der Bildungschance

Eine zentrale Variable, die den Schulerfolg bestimmt, ist der Zusammenhang zwischen Erfolgschance und sozialer Herkunft. Bei der folgenden Untersuchung werden die schulischen Voraussetzungen zum Erlangen eines bestimmten Schulzieles festgehalten, während wir den Status der Eltern die verschiedenen möglichen Stationen durchlaufen lassen. Dabei wird der Einfluß dieser Variablen deutlich.

Es ist augenfällig, daß bei den bisher genannten Komponenten stets die soziale Determiniertheit mit eine Rolle spielte. Insbesondere prägt die Stellung des Elternhauses diese Möglichkeiten der Schullaufbahn und damit bestimmter Lebenschancen überhaupt. Mit der Verschulung und Verwissenschaftlichung der Arbeitswelt wird die Auslese der Schule zur Auslese für das Leben.1) Der Grad der Schulbildung begrenzt in der Berufswahl die Anzahl der zu wählenden Berufe, zugleich schränkt aber schon der sozio-ökonomische Status der Eltern, wozu der Beruf des Vaters entschieden mit beiträgt, diese Möglichkeit in aller Regel ein. Diese These wird im folgenden nachzuweisen sein.

In einer Reihe von Untersuchungen werden wir die Bildungsbeteiligung für die Schichten und Berufsgruppen nachweisen. Gerstein ordnet die Berufsgruppen nach der üblichen Hierarchievorstellung und ermittelt eine sinkende Erfolgs-

---

1) Hans-Heinrich Plickat, Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Verlag Julius Beltz, Weinheim, S. 66

quote von 84% bis 24%.[1] Mit Abstand erfolgreichste Schüler sind Kinder höherer Beamter, die geringsten Erfolgschancen besitzen demnach Arbeiterkinder, die zugleich auch die kleinste soziale Gruppe der Gymnasialschüler ausmachten (9%). Vom vorzeitigen Abgang sind am stärksten Kinder aus Mittelschichten betroffen. Der Grad der Erfolgsquoten nach Schichten getrennt, ist also nicht ein Problem des schichtenspezifischen Erfolgs auf der Schule, sondern ein Problem der Beteiligung. Schon die Differenzierung der Schulreife nach der sozialen Stellung des Vaters ist außerordentlich aufschlußreich.[2] Die für die Schule noch nicht reifen Kinder nehmen von 3% in der Berufsgruppe 1 (Akademiker, höhere Beamte, Angestellte in leitender Stellung) bis zu 23% in der Berufsgruppe ungelernte Arbeiter zu, während umgekehrt die Zahl der schulreifen Kinder von 92% auf 59% absinkt. Aus diesen Fakten läßt sich ableiten, daß die Schulleistung in einer Korrelation zum sozialen Status der Eltern steht. Entscheidender noch läßt sich dieser Zusammenhang aufdecken, wenn die sozio-kulturellen Einflußfaktoren berücksichtigt werden. Entsprechend diesen Voraussetzungen beeinflussen die Sozialfaktoren bereits die Auslese zu den weiterführenden Schulen. Neben den Gründen, die aus geringerer Motivation der unteren Schichten resultieren, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken, kommen in der Regel Hemmnisse der sprachlichen Entwicklung hinzu. Diese Kinder verfügen meist nicht über

---

1) Hannelore Gerstein, Erfolg und Mißerfolg..., a.a.O. S. 139 f

2) Willy K. Cordt, u. Karl-Heinz Walter, Ein Duisburger Beitrag zur Untersuchung von Lernanfängern, zit. nach Walter Schultze u. Mitarbeiter, a.a.O., S.100 f

die differenzierte Ausdrucksweise der Mittel- und Oberschichtenkinder. An dem Kriterium der sprachlichen Entwicklung sind aber gerade die Momente der punktuellen Auslese orientiert. Der Übergang für Unterschichtenkinder wird weiterhin oft durch die Einstellung des Grundschullehrers beeinflußt (das ist kein Typ für das Gymnasium)1), sowie dadurch,daß die weiterführenden Schulen - und insbesondere die höhere Schule-in den Kreisen der Arbeiterschaft als "fremd, sehr kompliziert, theoretisch, schwierig, bedrohlich, unangenehm, außergewöhnlich, anspruchsvoll, streng, fordernd, hoch " angesehen wird.2)

Nach Untersuchungen von Walter Schultze und seinen Mitarbeitern befinden sich von 549 Kindern des 6. Schuljahres aus der Gruppe der Oberschicht und Mittelschicht 71% auf dem Gymnasium, aus der Gruppe der Unterschicht 12%. Beim Übergang auf die Realschule ergibt sich folgendes Bild: 21% der beiden oberen Gruppen treten auf die Realschule über, 27% aus der Unterschicht.3) Insgesamt gehen also von den beiden oberen Sozialgruppen 92% auf weiterführende Schulen, von der unteren Sozialgruppe 39%. Das Verhältnis der in der Volksschule Verbliebenen beträgt demnach 8% zu 61%. Bezieht man den Prozentanteil aus den

1) vgl. Fritz Latscha, Der Einfluß des Primarlehrers in Hess, Latscha, Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Walter-Verlag, Olten,1966, S.254 ff

2) Josef Hitpaß, Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, Henn-Verlag, Ratingen,1965 S. 49

3) vgl. Walter Schultze und Mitarbeiter, a.a.O. S.109

einzelnen sozialen Gruppen der in die Gymnasien übergetretenen Schüler auf den Anteil der betreffenden Gruppe an der Gesamtpopulation, so ergibt sich der Beschulungsfaktor. Er beträgt für die Ober- und Mittelschicht 2,47, für die Gruppe gelernte Arbeiter 1,45 und für die Gruppe ungelernte Arbeiter o,34. Darin kommt der Einfluß der sozialen Schichten auf den Zugang zu den Gymnasien unmittelbar zum Ausdruck.[1] Vergleicht man den für die Arbeiter ermittelten Anteil von 1,45 mit anderen Untersuchungen, so dürfte er zu hoch liegen. Ermittelt man die Faktoren für eine in Hamburg durchgeführte Stichprobe[2], so kommt man zu folgenden Ergebnissen: 1. Gruppe 1,71, 2. Gruppe 0,95, 3. Gruppe 0,21.

In einer vom statistischen Bundesamt im Auftrage der Kultusministerkonferenz durchgeführte Untersuchung, wurde die soziale Herkunft der Schüler des 10. und 13. Schuljahres analysiert.[3] Dabei ist zu beachten, daß bereits in den Anfangsklassen eine schichtenspezifische Auslese stattgefunden hat, deren Einfluß bei einer punktuellen Betrachtung zweier Klassenjahrgänge nicht sichtbar wird. Doch vermittelt diese Betrachtungsweise einen Überblick über die effektiven Anteilzahlen der Schichten in diesen beiden für den Abgang, 10. Klasse mittlere Reife, 13. Klasse Abitur, wichtigen Klassen. Die Ergebnisse wurden aufgrund einer Individual-Befragung mit über 150 000 Schülern des 10. und 13. Schuljahres gewonnen. Danach entstammen 6,4% der Primaner aus der Arbeiterschicht (Quote der studierenden Arbeiterkindern ist von 1930 bis 1964 von 4,5% auf 5,5% gestiegen). Dagegen ist eine Überrepräsentation an Beamtenkindern zu verzeichnen: 1/3 der Studierenden des Wintersemesters 1964/1965 sowie ein gutes viertel der Primaner 1965 entfallen auf diese Berufsgruppe, obwohl nur rund 7% der männlichen Erwerbstätigen im Beamtenverhältnis stehen. Während der Anteil der Beamtenkinder im Vergleich der beiden Schuljahrgänge zunimmt , fällt der Prozentsatz der Schüler aus der Unterschicht von 10% auf 6%. Diese Verschiebung der Anteilzahlen läßt also mit einiger Sicherheit eine Unterprivilligierung dieser Schicht schließen, deren immanente Regel noch im Zusammenhang mit den Variablen des sozio-kulturellen Milieus untersucht werden muß. Greifen wir auf eine regionale Untersuchung zurück, so bestätigen sich die hier gefundenen Ergebnisse im wesentlichen.[1] Arbeiterkinder bildeten danach in der untersten Klasse der Realschulen mit 32,7% die stärkste Gruppe. In der 5. Klasse des Gymnasiums waren sie mit 16,1% vertreten, in der 10. Klasse mit 9,1%, in der 13. Klasse mit 6,6%. Ähnlichen Verlauf nehmen die Anteilsätze der Bauernkinder, während die Entwicklung bei Schülern aus Beamtenfamilien eine umgekehrte Richtung anzeigt.

---

[1] Walter Schultze und Mitarbeiter, a.a.O. S.110

[2] Janpeter Kob, Erziehung in Elternhaus und Schule, zit. nach Walter Schultze u. Mitarbeiter, a.a.O.S.110

[3] Die soziale Herkunft der Gymnasiasten in Wirtschaft und Statistik, herausgegeben von Stat. Bundesamt, 1967, Heft 8, Stuttgart-Mainz

1) Klaus Espe, Die Schüler der 10. und 13. Klasse an den Gymnasien in Bayern und ihre regionale und soziale Herkunft im Schuljahr 1965/66 in Zeitschrift des Bayrischen stat. Landesamtes, 99. Jahrgang, 1967 Heft 2, München

(Anteil Anfangsklasse der Realschule 12,6%, 5. Klasse des Gymnasiums 23,4%, 10. Klasse 27,8%, 13. Klasse 30,4%). Unter den Studierenden der Hochschulen sind Beamtenkinder im Wintersemester 1965/66 mit 33% sogar am stärksten vertreten. Zum Vergleich ziehen wir eine Zusammenstellung der sozialen Gruppenzugehörigkeit eines Gymnasiums im Ruhrgebiet hinzu. Zusammensetzung des Abiturientenjahrganges 1963: Akademiker 35%, selbständige und leitende Angestellte 22%, sonstige Angestellte 22%, Facharbeiter 2%, ungelernte Arbeiter 2%, Sonstige17% .[1]Der Anteil der Arbeiterkinder nimmt geradlinig vom 1. zum letzten Schuljahr von 38% auf 6% ab.

Eine regionale Untersuchung in Schleswig-Holstein, die 5977 Schüler der öffentlichen Gymnasien erfaßte, soll die bisherigenErgebnisse ergänzen und Rückschlüsse auf weitere Einflußgrößen erlauben.[2] Insbesondere soll auf die Situation des Elternhauses eingegangen werden,deren schichtenspezifische Statusziele und gruppenspezifische Wertschätzung sowie die Wirkungskraft der Schultradition.. Dabei waren die Erhebungsgebiete eindeutig begrenzt und überschaubar und ließen aufgrund geringer Fluktuation Längs- und Querschnittsanalysen zu. Wenn auch bei der Entscheidung über die Schulaufnahme nicht nach dem Beruf des Vaters gefragt wird, so wird auch bei dieser Untersuchung deutlich, daß in Gymnasien der Anteil der Schüler mit der Höhe des Sozialstatus wächst, während die

---

1) Hermann Romberg, Zur sozialen Struktur des Gymnasiums heute in Die höhere Schule,1963,16. Jahrgang, S.216-217

2) Gerhardt Petrat, Soziale Herkunft und Schullaufbahn Vervielfältigung des DIPF, Frankfurt 1964

Mittelschulen den höchsten Anteil an Schülern aus der Mittelschicht aufnehmen. In jeder Schulart läßt sich also eine Majorität mit spezifischer Sozialstruktur finden. Überschneidungen ergeben sich nur für Mittel- und Volksschule. In der Regel werden die Schultypen durch die Angehörigen der zu ihnen "passenden" sozialen Schicht repräsentiert, wobei man sich offensichtlich an den Konventionen orientiert. Zu den Gruppen, die im Gymnasium den höchsten Anteil bilden, gehören die Berufe der Eltern: Inspektoren, Lehrer und Vollakademiker. Es zeigt sich also, daß diese sozialen Gruppierungen schon beim Eintritt in die Gymnasien der gesamten Sozialstruktur weitgehend zuwiderläuft. Petrat weist darauf hin, daß die Hindernisse für die Bildungschance in institutionellen Sozialbereichen zu suchen sind. Diese Tendenz der sozialen Auslese setzt sich in den Sitzenbleiberquoten fort. Dabei sind insbesondere mittlere Verwaltungsbeamte, Facharbeiter, Ingenieure und Handwerker als Sozialgruppen beteiligt, die den höchsten Anteil anden Versagerquoten stellen. Daraus ist zu folgern, daß die Motivation dieser Gruppen nicht wie bei den Akademikern in der Statuserhaltung liegt, sondern in einer Anpassung an die Rollen der unmittelbaren Umwelt zu suchenist. Von der Schule her interpretiert,deuten diese Daten daraufhin, daß die weiterführenden Schulen als soziales Regulativ wirken. Sie sondern solche Kinder häufiger aus, die durch ihre soziale Zugehörigkeit besser zu einen anderen Schultyp passen. Die Kinder, die durch ihren sozialen Status in einem bestimmten Schultyp "deplaziert" sind, müssen umso größere Schwierigkeiten überwinden, je geringer ihr Sozialstatus ist. Die, wenn auch geringere, Erfolgsquote der Arbeiterkinder zeigt die Fragwürdigkeit dieser sozialen Selektionsmechanismen auf.

Bemerkenswert ist, daß soziale Gruppen mit schwankenden Status bei gleicher Begabung eher dazu tendieren ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken als andere soziale Gruppen. Hubert Walter[1] weist das für die Kinder von Heimatvertriebenen nach. Die Ergebnisse gelten tendenziell auch für die Kinder alleinstehender Frauen. Walter ermittelt eine Differenz der Beteiligung an der weiterführenden Bildung zwischen Einheimischen und Vertriebenen von9% (60,5% gegen 69,2%) und bei den Mädchen rund 6% (28,6% gegen 35%). Dieser Unterschied zwischen Einheimischen und Vertriebenen, hinsichtlich der schulischen Förderung begabter Kinder, ist auf der 1% Ebene signifikant. Dieses Ergebnis wird als Motivation interpretiert, daß die Eltern ihre Kinder aufgrund der eigenen unsicheren Situation dazu anhalten, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen.

---

[1] Hubert Walter, Sozialanthropologische Beobachtungen über die schulische Förderung des begabten Nachwuchses in Studium sociale, herausgegeben von K.G. Specht, H.G. Rasch und H. Hofbauer, Westdeutscher-Verlag, Köln und Opladen, 1963, S.11-23

In diesem Kontext weisen wir auf einige interpretatorische Differenzen des Tatbestandes einer Chancenungleichheit für verschiedene Schichten hin. So geht die Spannweite der Auslegungen dahin, darin eine "realistische Einsicht in den Begabungsrang und die Begabungsart zum sozialen Selbstbewußtsein schlechthin" zu sehen, "und daß man seine sozialen Wünsche und Ansprüche in ihrer Art und Legitimität von dorther steuert".[1] Mit diesem Hinweis von Schelsky wird auf die Bedeutung der Familie im Hinblick auf die Bildungschance hingeführt. Doch wird damit das notgedrungene Abfinden mit der Bildungssituation noch nicht ausreichend erklärt. Es bedarf vielmehr der Untersuchung, welche sozialen Zwänge Kinder der Unterschicht vom Besuch der weiterführenden Schulen abhält. Auch jene Scheinfrage ob jedes begabte Arbeiterkind eine weiterführende Schule besuchen müsse, geht an dem Problem vorbei.[2] Die Argumentation ist gegen einen"amtlichen Aufstiegsweg" und plädiert für eine liberalistische Aufstiegsordnung, die den Eltern ohne "amtliche Einmischung" die Entscheidung überlassen will. Wie wir bereits nachgewiesen haben, und wozu wir noch die Wirksamkeit der Faktoren des sozio-kulturellen Milieus aufzeigen werden, ist eine solche Forderung nur eine Bestätigung für eine Chancenungleichheit. Walter weist daraufhin, daß eine scheinbare Benachteiligung der Kinder aus der Unterschicht in das Verhältnis zu den Berufs-

---

1) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, a.a.O.,

2) K.V.Müller, Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, zit. nach Hubert Walter, a.a.O., S.21 f

wünschen gebracht werden müsse.[1] Im folgenden werden wir zeigen, daß die Berufswünsche der Eltern für ihre Kinder wiederum durch deren eigene Schulbildung sowie der sozialen Umwelt - also der Einfluß von Sekundär- und Primärgruppe bestimmt wird.

Zuvor wollen wir noch auf den Punkt der finanziellen Situation als Faktor zur Bestimmung des Schulbesuches eingehen. So versucht Rolff nachzuweisen, daß die finanzielle Situation von unteren Angestellten und Beamten sich kaum von der der Arbeiter unterscheidet,[2] während die Kinder dieser Gruppe eine bessere Quote des Schulerfolges aufweisen würden. Das Argument weist auf die Problematik der Einordnung zu gewissen Schichten und Berufsgruppen hin. Richtig an der Argumentation ist der Hinweis, daß Schichtzugehörigkeit nicht allein durch finanzielle Situation bestimmt werden kann, sondern auch Verhaltensweisen mitprägt, die zu den unterschiedlichen Bildungschancen führen. Susanne Grimm versucht mit Hilfe von Interviews Einsicht in den Einfluß dieses Faktors zu gewinnen.[3] Sie teilt die erhaltenen in drei Gruppen ein: Gruppe 1 sieht keine finanziellen Hindernisse, Gruppe 2 führt die Hemmnisse zur weiterführenden Bildung auf fehlende finanziellen Voraussetzungen zurück, eine 3. Gruppe ist unentschieden. Indessen korrelieren die

1) Hubert Walter, a.a.O., S.20f

2) Hans G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Quelle und Meyer-Verlag, Heidelberg 1967 S. 16 f

3) Susanne Grimm, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, Barth-Verlag, München, 1966

Antworten nicht mit dem tatsächlichen Verdienst, Gruppe 2 und 3 haben ein erheblich höheres Durchschnittseinkommen als Gruppe 1. Das Ergebnis dieses Gruppenvergleiches wird interpretiert:"je höher das Aspirationsniveau, desto größer die Bereitschaft zu finanzieller Einschränkung".[1] Entscheidend für diese Beurteilung durch die Befragten dürfte indessen das Informationsniveau der Gruppen sein. Während sich die Gruppe 1 als überwiegend gut über Schulgeld und Lernmittelfreiheit informiert erwies, machte sich die Mehrzahl der Gruppe 2 und 3 zu hohe Vorstellungen über die Kosten. Im Vergleich von Einkommenslage und der Bereitschaft finanzielle Mittel für die Bildung einzusetzen,kommt Grimm zu dem Schluß, daß das Einkommen für die Entscheidung,für oder gegen die Schule,nur ein untergeordneter Faktor ist. Einstellung und Information üben auf die Entscheidung den primären Einfluß aus. Doch werden mit dem Besuch weiterführender Schulen eine Reihe von Ausgaben möglich, die zwar nicht vonvornherein einkalkuliert werden können, aber für finanziell schwächer gestellte Familien zu einem Bildungshemmnis werden können. Zugleich wird an diesen Daten deutlich, daß sich die höhere Schule auch in ökonomischen Aspekten stark an den Maßstäben der Mittel- und Oberschicht orientiert. So ermittelt Heribert Adam, daß von 750 Schülern eines Gymnasiums in Offenbach 44,6% Nachhilfeunterricht erhalten haben.[2] Der Anteil an Arbeiterkindern, die Nachhilfeunterricht genommen haben, ist gering. Bei der Errechnung der durchschnittlichen Kosten, die der Nachhilfeunterricht erfordert, kommt Adam zu dem Schluß, "daß sich Nachhilfeunterricht als eine weitere krasse Benachteiligung der Kinder aus materiell schwächer gestellten Schichten auswirkt, deren Angehörige trotz Schulgeldfreiheit es sich nicht leisten können,... noch wöchentlich DM 10,- für Nachhilfeunterricht abzuzweigen... Die Schüler aus Arbeiterfamilien,..., die in ihrer Begabungsentfaltung ohnehin durch ihre Herkunft gegenüber ihren Mitschülern aus Familien mit höherem sozialen Status benachteiligt sind, Kinder bei denen Nachhilfeunterricht noch am ehesten gerechtfertigt und notwendig wäre, gerade diesen ist es in ihrer Mehrzahl versagt, an den zusätzlichen Bildungsmöglichkeiten der anderen teilzuhaben. Praktisch wird es so, bei wachsender Verbreitung und Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht, die Schulgeldfreiheit indirekt wieder aufgehoben werden."1) Weitere Kosten ermittelt Hitpaß in einer Befragung von je 50 positiv bzw. negativ zur weiterführenden Bildung eingestellten Arbeiterfamilien.2) Dabei wird von den positiv eingestellten Befragten besonders die Aufwendung für gute Kleidung erwähnt, aus der Furcht heraus, daß ein schlechter gekleideter Schüler bei der Mittelschichteneinstellung des Lehrers in Schwierigkeiten geraten könne. Zudem wird in diesen Argumenten ein Gefühl der Inf

---

[1] Susanne Grimm a.a.O., S. 55

[2] Heribert Adam, Soziale Unterschiede in der Schulausbildung begabter Kinder,Diplomarbeit, Frankfurt 1960

---

1) Heribert Adam, a.a.O., S.58-61, sowie H. Adam, Nachhilfeunterricht als pädagog. u. soziologischer Index in Die Sammlung 1960,S.206 f, u.H.Adam,Bildungsprivileg u. Chancengleichheit in Das Argument 1964, S.203 ff

2) Josef Hitpaß,Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, a.a.O.,S.68

torität und der Verhaltensunsicherheit der Unterschicht sichtbar. Als Gründe für eine Belastung worden auch Klassenfahrten angeführt, die zwar selten vorkommen dürften, doch bei Auslandsreisen beträchtliche Kosten entstehen lassen. Als außerordentliche Belastung für Lehrmittel und andere kleine Nebenkosten werden von der bei Mitpaß ausgewählten bildungsfreundigen Gruppe jährlich durchschnittlich DM 100,- investiert. Diese Faktoren können dazu führen, daß auch jene zur Bildung positiv eingestellten Arbeiter möglicherweise gezwungen werden, ihre Kinder vorzeitig von der weiterführenden Schule zu nehmen.

Peisert versucht mit Hilfe der bereits erörterten Bildungsdichteziffern die Ungleichheit der Bildungschancen nachzuweisen.1) Um eine größtmögliche Unabhängigkeit von speziellen Sozialstrukturen zu gewährleisten, wählte er drei Großstädte aus. Bei der Untersuchung gelingt es ihm nachzuweisen, daß Stadtteile mit geringer Bildungsdichte in hohem Maße mit typischen Arbeitervierteln korrelieren. Während in Berlin der Anteil der Arbeiter 47% beträgt, variiert er in diesen Bezirken zwischen 56% und 78%. Die durchschnittliche Ausbildungsbeteiligung der 16-jährigen bis 19-jährigen Einwohner beträgt 21%; in den 29 Arbeiterbezirken widmen sich dagegen nur 5% bis 15% der gleichen Altersstufe einer weiterführenden Bildung. Bemerkenswert ist auch die Verteilung der Standorte der öffentlichen Gymnasien innerhalb der Großstädte. Es ergibt sich eine auffallende Beziehung zwischen der Lage der Schule und der Bildungsdichte der einzelnen Bezirke. Auch wenn man

1) Hans-Gert Peisert, a.a.O., S.33 ff

die Größe der Schüler- und Einwohnerzahl eliminiert, folgt, daß sich in den Bezirken mit geringer Bildungsdichte nur 10 der 60 Schulstandorte befinden. Betrachtet man die dem Bevölkerungsanteil gegenüberstehenden Gymnasiallehrer, so wird deutlich, daß die Arbeiterviertel auch von der schulischen Organisation her benachteiligt werden. Es dürfte unter diesen Voraussetzungen kein Zufall sein, daß von den 16 bis 19-jährigen Einwohnern der [illegible] vernachlässigten Bezirke sich nur 1/10 einer weiterführenden Schulausbildung widmet, im Gegensatz zu einem 1/4 von Einwohnern dieser Altersgruppe in den übrigen Stadtteilen.[1] Auch Ingenkamp zeigt auf, daß jene Bezirke mit einem großen Anteil an Industriearbeitern geringe Übergangsanteile auf weiterführende Schulen gegenüber jenen Wohnbezirken haben, die von wirtschaftlich erfolgreicher Bevölkerung bewohnt werden, Sitz der Universität und vieler Institute sind, deren Wissenschaftler auch häufig dort wohnen.[2] Aus den Arbeiterbezirken geht ein fast doppelt so hoher Anteil zur Volksschule als in den anderen Bezirken. Der Besuch der Mittelschule ist in den Arbeitervierteln deutlich niedriger, besonders bei den höheren Schülern macht der Anteil nur 1/3 derjenigen Bezirke aus, deren Einwohner sozial höher eingestuft werden. In Zehlendorf, dem Stadtteil mit der Universität gehen sogar mehr Schüler auf das Gymnasium als auf andere Schulzweige.

1) Hans-Gert Weisert, a.a.O., S.73

2) Karl-Heinz Ingenkamp, Untersuchung zum Übergang auf weiterführende Schulen, a.a.O., S.115

Wir gehen jetzt näher auf das soziale Verhalten ein, das die Ausnutzung der Bildungschancen durch die Unterschicht prägt. Dabei ziehen wir zunächst eine Untersuchung von Popitz heran,[1] deren empirische Ergebnisse wir nicht wiedergeben, da sie den Tendenzen des von uns dargelegten Materials entsprechen. Als Hemmnisse der Entwicklung werden folgende Faktoren angesehen.

1. Die Wohnungssituation zeigt bei der Unterschicht einen signifikanten Unterschied. Sie ist gekennzeichnet durch Platzmangel, der sich negativ auf die Möglichkeit auswirkt, sich zu Hause auf die Schule vorzubereiten und Hausaufgaben zu machen. Das Fehlen eines eigenen Zimmers setzt das Kind in beträchtlichem Maße den Störungen durch seine Umwelt und dem Einfluß der Medien wie Rundfunk und Fernsehen aus. Für Berlin werden ähnliche Umstände aufgezeigt, wo beispielsweise in dem Arbeiterwohnbezirk Kreuzberg 75% der Schüler in Kleinwohnungen mit 1- 2 Wohnräumen wohnen, und sogar 25% aller Schulkinder mit mindestens drei weiteren Angehörigen einen Wohnraum teilen müssen.[2] Weiterhin wirken sich die geringen materiellen Möglichkeiten des Elternhauses in der Notwendigkeit aus , im Haushalt mitzuhelfen. Dadurch wird die Ausbildung besonderer Fähigkeiten auf musischen oder technischem Gebiet eingeschränkt. Durch das Ausbildungsniveau der Eltern und des Verwandten-und Bekanntenkreises werden die Lernmöglichkeiten des Kindes im Gespräch und Umgang begrenzt, zudem fehlt die

---

[1] Heinrich Popitz, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung in Jugend in der modernen Gesellschaft, herausgegeben von Ludwig von Friedeburg, Kiepenheuer u. Witsch-Verlag, 2. Aufl. 1965 S. 392-403

[2] Erich Wolf, Lebensumstände großstädt. Jugend in heut.

Anregung zur Lektüre und die Kritik bei geistigen Aufgaben. Auf die bei Popitz festgestellten Schwierigkeiten der Kinder aus nicht bürgerlichen Schichten in den sprachlichen Schulfächern werden wir noch eingehen.

2. Auch die Kontakte zwischen Arbeiterkind und Lehrer stoßen auf Schwierigkeiten, die sich aus den verschiedenen sozialbedingten Verhaltens- und Sprachmustern des Lehrers und des Kindes ergeben. Typische Mißverständnisse entstehen "der Lehrer erscheint dem Kind aus nicht bürgerlichen Schichten unpersönlich, kalt, gedrechselt; das Kind dem Lehrer grob, ausdrucksarm, taktlos. Soziale Verhaltensmerkmale werden als individuelle Eigenschaften, als persönliche "Defekte" - eventuell auch als Indizien der Begabung gedeutet - ".[1] Zudem wird darauf hingewiesen, daß es dem Unterschichtenkind schwer fällt die Ausbildungsnormen zu verinnerlichen, die nicht wie im Elternhaus affektuell sondern sprachlich vermittelt werden.

3. Wie auch Kob feststellt sind die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule bei Unterschichtenfamilien signifikant geringer.[2] Daraus resultiert ein geringeres Wissen der Eltern über den Ausbildungsstand der Kinder. Entsprechend sind die Eltern weniger informiert über die Schulmöglichkeiten. Dieser Faktor hat besonders bei dem Übergang zu weiterführenden Schulen nachteilige Folgen.

Zeit, Berlin 1960

1) Heinrich Popitz, a.a.O., S.398

2) Janpeter Kob, Erziehung in Elternhaus und Schule, Enke-Verlag, Stuttgart, 1963, sowie Loehnke u. Gebauer, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, a.a.O.

Kommt es zu einem Kontakt mit den Lehrer, so ist eine allzu große Abhängigkeit von deren Empfehlung und eine Überschätzung der Warnungen zu beobachten. Hinweise der Lehrer sind oftmals darauf gerichtet, den Optimismus der Eltern zu dämpfen, eine an der bürgerlichen Situation orientierte Haltung. Popitz weist nach, daß ein hoher Prozentsatz nicht empfohlener Kinder aus der Mittel- und Oberschicht auf die höhere Schule gelangt, während bei dem gleichen Urteil nur ein verschwindend geringer Anteil Unterschichtenkinder den Sprung wagt. Die Unsicherheit gegenüber den Bildungsinstitutionen zeigt sich auch in dem schnellen Verzicht auf das Schulziel, wenn Schwierigkeiten auftreten. Oevermann zeigt mit Hilfe von Intelligenzmessungen auf, daß Kinder aus der Unterschicht eine signifikant höhere Intelligenzstruktur aufweisen müssen, um die Möglichkeit zu erhalten, eine weiterführende Schule zu besuchen.[1] Bemerkenswert ist ferner, daß Arbeiterfamilien deren Kinder befähigt genug sind, weiterführende Schulen zu besuchen, kaum damit rechnen können, auf diese Möglichkeit von dem Klassenlehrer aufmerksam gemacht zu werden.[2]

Bevor wir den aufgenommenen Ansatz der Untersuchung sozio-kultureller Determinanten fortsetzen, nehmen wir noch einmal den Versuch auf, die sozio-ökonomischen Gründe für die Begabungsreserve darzulegen.

[1] vgl. Ulrich Oevermann, in einer noch nicht veröffentlichten Untersuchung über den Zusammenhang von Sprachverhalten und sozialer Herkunft.

[2] Heribert Adam, a.a.O.

Das Ausmaß der Unterbeteiligung an den Bildungschancen ist strittig. Die Ursache ist in den unterschiedlichen Meßverfahren, aber auch in dem Einfluß der Untersuchungspopulation gegeben, da - wie wir gezeigt haben - strukturelle Einflüsse die Bildungsbeteiligung determinieren. So werden unter anderem von Ferdinand 30% potentielle Oberschüler in der Volksschule ermittelt.[1] Hitpaß stellt einen prozentualen Anteil an drei Begabungsgruppen in vier Schulbezirken der Stadt Duisburg von 4,2% fest, die er als Begabungsreserve 1963 in Industriegroßstädten erwartet (N = 1741).[2] Daraus ermittelt er einen Satz von 20% begabter, aber nicht zur weiterführenden Bildung gelangter Schüler. Tendenziell richtig dürfte hingegen die Aufteilung der zur Begabungsreserve gehörenden Kinder nach der Berufsgruppe des Vaters sein. Demnach bilden fast 2/3 der Begabungsreserve Kinder aus Arbeiterfamilien. Die beiden bisher zitierten Verfahren stützen sich zur Begabungsprüfung auf Leistungstests, während sich die noch zum Vergleich herangezogene Untersuchung von Ruprecht auf das Begabungsurteil der Lehrer beruft.[3] Er bezieht alle Schüler Bayerns mit in seine Untersuchung ein und entgeht auf diese Weise einer Fehlinterpretation durch die beschränkte Auslese.

1) Willi Ferdinand, Noch einmal: Begabungsreserven; in Neue Deutsche Schule 1963, Heft 11

2) Josef Hitpaß, vgl. Josef Hitpaß Einstellungen ...a.a.O., sowie J. Hitpaß Abiturientendefizit-Versagt unser Schulsystem, Ratingen 1964, Gerhard Frede, Höhere Schule, 1965 darin Abiturientenzahl verdoppelt, S.219 ff, Hans Höckelmann, Die Ausschöpfung der Bildungsreserven für die höhere Schule und die Hochschule, in Die höhere Schule 1965 S. 22 ff, Kurt Heller, Der gegenwärtige Stand der Ermittl und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages in Schule und Psychologie 1965, Jahrgang 13

3) Eberhard Ruprecht, Bayern Überprüft seine Begabtenreserve, Bayr. Schulbuchverlag, München 1964

Auf diese Weise ergibt sich eine Begabtenreserve von 7% für die höhere Schule und 9% für die Mittelschule. Als Hauptargument für diesen Anteil wird angegeben, daß die Mehrzahl den Besuch einer weiterführenden Schule im Hinblick auf den Beruf für unnötig erachtet.

Im folgenden werden wir den Zusammenhang zwischen der Berufsposition des Vaters und der gewählten Schulbildung des Kindes aufdecken. Es sollen die Gründe untersucht werden, weshalb begabte Kinder nicht zu der ihnen gemäße Schulausbildung kommen. Nach P.R. Hofstätter korrelieren die Leistungen von Vätern und Kindern in Intelligenztests mit r = 0,5 und die Intelligenz des Kindes mit der Schulleistung mit 0,55.[1] Da es sich um eine mittlere Korrelation handelt, kann man, wie Knebel feststellt, schließen, daß zwischen der Intelligenz der Väter und der Schulleistung der Kinder kaum ein Zusammenhang bestehen kann.[2] Folglich muß auch die Hypothese eine Abhängigkeit der Schulleistung von der "Erbgutgemeinschaft", wie sie K.V. Müller aufstellt, zurückgewiesen werden.[3] In einer Untersuchung in Hamburg und Schleswig-Holstein mit 1500 Schulkindern wird das Verhältnis zwischen "Elternhaus und Schule" analysiert.[4] Bei den Kindern der ersten Klasse der

[1] P.R. Hofstätter, Psychologie, 1965, Fischer-Bücherei Frankfurt,

[2] Hans-Joachim Knebel, Die soziale Dimension der Begabung in Soziale Welt, Jahgang 12, 1961, S.21-30, sowie J. Kob, H.J.Knebel, Der quantitative und qualitative Nachwuchsbedarf in der industriellen Gesellschaft i n KZfS, 11. Jahrgang 1960

[3] Karl Valentin Müller, Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln 1956

[4] Jan-Peter Kob, a.a.O.,

der Grundschule ergab sich, daß bereits 77% der Beamten- und Angestellteneltern die Entscheidung über das Schulziel bzw. die Wahl der weiterführenden Schule getroffen haben. Es erweist sich, daß Eltern aus der Mittelschicht das Schulziel praktisch unabhängig von der sich erst in den folgenden Klassen erweisenden Begabung festsetzen. Kindern aus Arbeiterfamilien wird ein Schulziel dagegen in wesentlich geringerem Umfang gesetzt. Überprüft man diese Entscheidung der Eltern in Korrelation zum tatsächlichen Schulerfolg nach der Begabungsbeurteilung des Lehrers, so ergibt sich nach Angaben des Autors, daß wesentlich mehr Schüler mit dem Schulziel Abitur wider Erwarten auch gute Schüler sind, während diejenigen, die auf der Volksschule verbleiben sollen zu einem hohen Anteil auch schlechte Schüler sind.1) Dieses Ergebnis bei N= 351 Schülern der dritten und vierten Volksschulklasse wurde mit Hilfe der Chi-Quadrat-Methode überprüft und das Resultat ist auf der 1% Ebene signifikant. Erweist sich die Hypothese als richtig, so wäre das eine Bestätigung dafür, daß Mittelschichteneltern mit Recht die Begabung ihrer Kinder bereits in der ersten Volksschulklasse fixieren können. Eine Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Schulleistung und Schulziel ist deshalb angebracht. Überprüft man Schulbildung und Beruf des Vaters im Hinblick auf das Schulziel des Kindes so ergibt sich für den ersten Faktor ein r = 0,495, für den Faktor Beruf ein r = 0,575.

1) Hans-Joachim Knebel, a.a.O. S.24 f

Nach der Chi-Quadrat-Methode kann die Zufallshypothese auf der 1. Ebene zurückgewiesen werden. So ergibt sich besonders auffällig in den Extremgruppen: für Väter mit Abitur ist es eine Selbstverständlichkeit, daß diese Stufe auch von ihren Kindern erreicht wird, während sich Väter mit Volksschulbildung in der Regel mit niedrigerem Schulziel zufrieden geben. Daraus wird abgeleitet, daß das Schulziel des Kindes stark von den bewußten Möglichkeiten über die Bildungschancen abhängt. Die Abhängigkeit der Schulleistung vom Schulziel wird von Knebel als ein ebenso entscheidender,wenn nicht gewichtigerer Faktor, angesehen. "Es ist in unserer Gegenwart sogar offenbar noch wesentlich stärker verhaltensprägend als der Intelligenzquotient, da das Schulziel vom Vater auf den Sohn vererbt wird, was bei der Intelligenz mit einer Korrelation mit r = 0,5 nur in vergleichsweise geringem Umfang der Fall ist."1)

Im Bewußtsein der Arbeiter kann der eigene Status dadurch wesentlich verbessert werden, wenn das Kind möglichst bald in einen gut bezahlten Beruf mitarbeitet. Die ökonomische Lage kann nach gängiger Meinung in Arbeiterkreisen durch eine weiterführende Schulbildung nicht verbessert werden, die zudem nur ein unnötiger Konsumverzicht ist. Ziele der Mittel- und Oberschicht erweisen sich dagegen weitgehend nur über eine entsprechende Schulbildung erreichbar, die auch dem bürgerlichen Ideal des Konsumverzichts für eine bessere Zukunft entspricht. Mitpaß weist nach, daß die Stellung des Vaters zur weiterführenden Bildung oftmals

---

1) Hans-Joachim Knebel, a.a.O., S.26

oftmals durch eigene Erlebnisse geprägt ist.1) An Beispielen, in denen Arbeiter auf Grund ungünstiger Situation auf eine weiterführende Bildung verzichten mußten, und diese Frustration ihren eigenen Kindern ersparen wollen, zeigen sich subjektive Möglichkeiten zur Überwindung der geschilderten sozialen Hindernisse. Oevermann ermittelt als Berufswunsch von Mittelschichteneltern für ihre Kinder einen höheren Büroberuf, während Unterschichteneltern das Ziel eher in technischen und handwerklichen Berufen sehen.2) Dieses signifikante Ergebnis seiner Untersuchung interpretiert er dahingehend, daß Unterschichteneltern nur in geringem Maße Kenntnisse über die Berufschancen haben, die sich durch eine weiterführende Bildung ergeben. Zum Schluß weisen wir noch daraufhin, daß auch jene Kreise, die über einen starken Berufsethos verfügen und in denen der Beruf üblicherweise auf das Kind vererbt wird, ihren Schulanspruch niedriger ansetzen als die aufstiegsorientierten Schichten des neuen Mittelstandes. "Diese mittleren Angestellten und Beamte ziehen aus dem oft genug künstlich überhöhten hierarchischen Aufbau ihrer Arbeitswelt eine mehr oder minder emotional fundierte Aufstiegsideologie".3)

1) Josef Hitpaß, Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, a.a.O.

2) Ulrich Oevermann, a.a.O.

3) Jürgen Habermas, Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie in Neue Sammlung 1961, Jahrgang 1, Heft 4, S. 251 ff

Als entscheidender Faktor für den Schulerfolg wird häufig auf die unterschiedliche Sprachstruktur der Mittel- und Oberschicht im Gegensatz zur Unterschicht hingewiesen. So weist Kopitz in seinen an Basil Bernstein orientierten Ausführungen darauf hin "Die Differenzierte bürgerlich gebildete Umgangssprache mit ihren komplexen Satzstrukturen, schult zu einem Denken in grammatikalisch ausgeprägter Logik, zur differenzierten Selbstdarstellung in der Sprache ..."1) Allerdings muß auf die Verteilung von verbaler und nicht verbaler Intelligenz, die in den verschiedenen Schichten unterschiedlich streut, hingewiesen werden. Differenziert man innerhalb der einzelnen Sprachbereiche, so zeigt sich, daß die Diskrepanzen im Sprachgebrauch unterschiedlich verteilt sind. Oevermann legt dar, daß beispielsweise Mittelschichtenkinder Satzkonstruktionen mit Nebensätzen verwenden, daß andererseits Unterschichtenkinder dazu neigen, häufiger attributive Erweiterungen der Substantive vornehmen.2) Die Ergebnisse Oevermanns sind aufgrund einer Befragung und der Verwendung von Leistungstests an 109 Schülern der Mittelschule gewonnen. In einer weiteren Untersuchung mit 525 Kindern unter Berücksichtigung von 18 Sprachmerkmalen wird eine positive Korrelation zwischen Sozialstatus und Wortschatz unter Verwendung von Präpositionen festgestellt; eine negative Korrelation zwischen Sozialstatus und der Verwendung von

1) Heinrich Kopitz a.a.O., S. 397

2) Ulrich Oevermann a. a.O,

Hilfsverben.[1] Als Ergebnis wird formuliert, daß die Sprache mit dem höheren Status der Eltern differenzierter wird. Als enger Zusammenhang wird die Beziehung gesehen zwischen steigender Schicht und der größeren Häufigkeit der Verwendung von Adjektiven moralischen, sozialen, ästethischem und emotionalem Bedeutungsinhalt. Es wird gefolgert, daß gemeinsamer Schulbesuch, sprachliche Unterschiede ausgleicht. Dagegen wird durch die Differenzierung der Schularten die Ungleichheit perpetuiert. Für Kinder der Unterschicht, die in der Regel auf der Volksschule zurückbleiben, wird das Sprachmilieu wiederum eingeschränkt und der Unterschied zwischen der sprachlichen Umwelt in der Schule und außerhalb der Schule geringer.

Abschließend machen wir auf einige Variablen aufmerksam, deren Einfluß sekundär ist, die aber der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Der Einfluß der Familiengröße auf Begabung und Bildungsfähigkeit der Kinder gehört nach Habermas[2] zu den gesichertsten Ergebnissen der internationalen Forschung, aber die Interpretation ist strittig. So wird eine ökonomische Schlechterstellung kinderreicher Familien festgestellt, die dazu führt, daß meist nur ein Kind - wenn überhaupt - eine weiterführende Bildung erhalten kann. Als erschwerend wird weiter angeführt, daß das Einkommen der Familie gerade in den Jahren, in denen die meisten Ausbildungskosten für die Kinder anfallen (Vater ist 30 bis 40 Jahre alt), verhältnismäßig gering sei und erst später ansteige. Einen wesentlich

---

1) Peter M. Roeder, Artur Pasdzierny, Willi Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg, Quelle & Meyer-Verlag, Heidelberg, 1965

2) Jürgen Habermas, a.a.O. S.262

geringeren Zusammenhang zwischen "Familiengröße und Bildungsweg" sieht Hans W. Jürgens.[1] Der Einfluß der Familiengröße wird hier vom Einfluß anderer Merkmale überdeckt, wie beispielsweise Zugehörigkeit zur ländlichen Bevölkerung, wird aber wohl in dieser Untersuchung als zu gering angesetzt.[2]

Ein Zusammenhang zwischen Schulversagen und häuslicher Umwelt sowie ländlicher Umweltsituation kommt weiterhin als Einflußgröße in Betracht. Vor allem muß die Unterstützung des Kindes durch die Mutter genannt werden. Die Anregungen, die von einer nicht berufstätigen Mutter in einer Kleinfamilie dem einzelnen Kind gegeben werden können, ist neben dem Anstoß durch ein höheres sozio-kulturelles Milieu von ausschlaggebender Bedeutung.[3]

---

1) Hans W. Jürgens, Familiengröße und Bildungsweg, Enke-Verlag, Stuttgart, 1964

2) Eugen Lupri und Rosemarie Klaus-Röder, Familie-Schule-Sozialisation sowie Gerhard Wurzbacher und Hilde Kipp, Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der [illegible], beide in Die Familie als Sozialisationsfaktor, herausgegeben von Gerhard Wurzbacher, Enke-Verlag, Stuttgart, 1968

3) vgl. Lilli Kemmler, a.a.O. sowie Hans Dieter Rösler, Umwelt und Schulversagen in Schule und Psychologie, Ernst Reinhardt-Verlag, München-Basel, 15. Jahrgang 1968

4.7. Exkurs: Der zweite Bildungsweg

Der zweite Bildungsweg ist als Institution konzipiert, die bereits Berufstätigen die Chance einräumen soll, die Hochschulreife zu erreichen. Mit Hilfe des zweiten Bildungsweges sollen die Ungleichheiten der Bildungschancen, deren Gründe sich,wie wir gezeigt haben,aus der Determiniertheit des Schulerfolges durch sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Faktoren herleiten, korrigiert werden. 1) Der Anteil an Hochschülern,die auf diesem Wege das Abitur bestanden,ist sehr gering. Nur jeder 26. mit Hochschulreife war 1965 Absolvent des zweiten Bildungsweges. Der zweite Bildungsweg gliedert sich in zwei Möglichkeiten auf: Abendgymnasium (wird nach der Arbeitszeit besucht) oder Einrichtungen wie Hessenkolleg (eine Vollzeitschule). Aus dem geringen Prozentsatz an Absolventen läßt sich ermessen, daß die"Korrigierfunktion" nur sehr unvollständig wirksam wird.

Zu den Absolventen des zweiten Bildungsweges gehören folgende Gruppen: jene, die aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen verhindert waren, die höhere Schule bis zum Abschluß zu besuchen, Oberschüler, die aus Leistungsgründen die höhere Schule verlassen haben, jene, die durch den Wohnort behindert waren sowie Mittelschulabsolventen und solche, die keine weiterführende Schule besucht haben.

---

1) Diesem Abschnitt liegen die Untersuchungen von Johannes Regenbogen, Bildungswill und Bildungssituation Beltz-Verlag, Weinheim 1968, der sich auf Tests und Fragebogen von 461 Kollegiaten stützt, sowie auf Sozialstatus und Schulerfolg a.a.O.,mit N=1500 Befragten

Besonders auffallend ist die große Zahl von Bewerbern, die die Ausbildung an der höheren Schule abgebrochen haben. Weniger als erwartet sind unter den Bewerbern Arbeiter anzutreffen. Vielmehr haben die meisten Bewerber Angestellten- oder Beamtenberufe. Es besteht eine Tendenz mit Hilfe des zweiten Bildungsweges den Sozialstatus der Eltern zu erhalten oder ein Absinken zu verhindern. Der Einfluß unvollständiger Familien zeigt einen signifikant größeren Anteil bei der Unterschicht. Ein Großteil der weiblichen Kollegiaten hatte Obersekundareife, während bei den Jungen die ehemaligen Realschüler und ehemaligen Gymnasiasten überwiegten. Im Zusammenhang mit der Erfolgsquote läßt sich feststellen, daß die Bewerber aus der Unterschicht bei der Aufnahmeprüfung besser abschneiden, als die Bewerber aus den beiden anderen Schichten. Das gleiche Ergebnis zeigt sich bei den Abiturienten. Im Hinblick auf die angestrebte Berufsrolle, deren Erreichen bei den Kollegiaten eine entscheidende Motivation ausmachen dürfte, im Gegensatz zu den Absolventen sonstiger allgemeinbildender Schulen, ist der Prozentsatz der erzieherischen Berufe am höchsten. Regenbogen gibt an, daß die angestrebten Berufe zum großen Teil eine Berufsfortführung darstellen. Bemerkenswert ist, daß sich bei den Kollegiaten ein hoher Grad von Antrieb zur Weiterbildung feststellen läßt, insgesamt hatten 66% der Befragten schon mit Eintritt in das Berufsleben vor, ihre Schulbildung fortzusetzen.

5. Schlußbemerkungen

Die vorliegende Studie versucht, die Bedingungen des Schulerfolges in der Bundesrepublik Deutschland in Gegenüberstellung zu den Bildungszielen darzustellen. Wie wir bereits in der Einleitung aufgeführt haben, war eine Gegenüberstellung der einzelnen Einflußvariablen und die Bestimmung des Grades ihrer Auswirkung nach dem vorliegenden Material und dem methodischen Entwicklungsstand nicht möglich.

Im folgenden versuchen wir die von uns angewendeten Untersuchungsgrößen der Klassifikation (Appendix 4 u.5) gegenüberzustellen, sowie aufzuzeigen, in welchem Kontext wir bestimmte Fragestellungen behandelt haben.

Ausgehend von dem Verhältnis von Schulstruktur und deren System von "Rewards" und der Vorbereitung auf künftige Rollen gehen wir in Teil 3 auf die Analyse der innerschulischen Merkmale ein. Darin widmen wir uns dem Aufzeigen des Zusammenhanges von Sanktionen und Bewertungen des Schulerfolges, worin sich der Aspekt der Sozialisierung für die Erwachsenenrolle widerspiegelt,und den institutionellen Gegebenheiten der Schule. Die Charakteristik der Handelnden: Schüler,Lehrer und Eltern haben wir im Zusammenhang mit dem Einfluß des sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Einflußfaktoren behandelt. Das Verhältnis zwischen Schulaufsichtsbehörde und ihre Einwirkung auf den Handlungsablauf der Agierenden wird in der deutschen soziologischen Literatur kaum als Problem gesehen. In diesem Zusammenhang werden auch die typischen Beziehungen der

Interagierenden dargestellt. Das Verhältnis zu der Ausstattung der Rollen und den Gegebenheiten wird in dem anderen Teil behandelt sowie in dem Abschnitt über die "Daten zur Situation der Schule" angesprochen.

Auf die Trennung zwischen den Bereichen: Handlungssystem, Persönlichkeitssystem, Soziales System und Kulturelles System haben wir aus Gründen der Klarheit und Eindeutigkeit der Darstellung verzichtet, da diese Form der Analyse nach dem vorliegenden Material zu falschen Gewichtungen zwischen den einzelnen Bereichen geführt hätte. Beziehungen zwischen dem ökonomischen System und dem Erziehungssystem werden in dem Kapitel über Schulsystem und Berufsvorbereitung erörtert. Die Verbindung zwischen den institutionellen Gegebenheiten und den psychologischen Variablen haben wir dann im Teil 4 gezogen, wo wir zunächst die Einflußgrößen der institutionellen Sphäre charakterisieren (domains), dann die Auswirkung für die psychologische Dimension explizieren (Facets of domains) und zu den Motivationen den Grad des Wissens, die Bewertung der Situation und die Handlungsaspekte aufzeigen. Damit haben wir auch die Analyse der ökonomischen, politischen und familiären Aspekte verbunden und die schulischen und außerschulischen Größen gegeneinander gestellt.

Die Weise unseres Vorgehens zeigt, daß wir nicht von einer generalisierten Konzeption der Effektivität der Bildungsinstitutionen ausgehen konnten, sondern unsere Analyse an den je spezifischen Untersuchungen entwickelt haben.

D. APPENDICES

8. The Aims, Values, and Content of Education as Manifested in the Curriculum in West German Schools

E. Fitzner

THE AIMS, VALUES, AND CONTENT OF EDUCATION AS MANIFESTED IN THE CURRICULUM IN WEST GERMAN SCHOOLS

E. Fitzner

Bildungsziele,

Bildungswerte,

Bildungsinhalte

in der Bundesrepublik Deutschland

dargestellt an Curriculum

der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen

Vorbemerkung S. 1

Erster Teil

Die Organisationsstruktur der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen S. 5

I. Verfassungsrechtliche Voraussetzungen S. 6
II. Aufbau und Organisation der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen S. 12
III. Kooperative und unitarische Bestrebungen S. 22

Zweiter Teil

Vorstellungen, Intentionen und Inhalte von Erziehung und Bildung S. 30

I. Zum Begriff der Bildung S. 31
II. Die Aufgaben der Schule S. 35
  1. Die Vorstellungen verschiedener Gesellschaftsgruppen S. 38
  2. Rechtliche Leitmotive von Erziehung und Unterricht S. 55
III. Die Bildungsziele der Schulzweige S. 65
IV. Bildungsziele und Bildungsinhalte der Unterrichtsfächer S. 85
  1. Die verbindlichen Fächer der einzelnen Schulzweige S. 87
  2. Deutschsprachliche Bildung S. 93
  3. Fremdsprachliche Bildung S. 97
  4. Politische Bildung S. 103
  5. Mathematische Bildung S. 119
  6. Naturwissenschaftliche Bildung S. 124
V. Die Stundentafeln S. 132

Schlußbemerkung S. 138

> Während die breite Öffentlichkeit sich an anachronistischen Alternativen wie Konfessionsschule oder Gemeinschaftsschule noch erstaunlich zu echauffieren vermag, übersieht sie, daß ihre Schulen aus anderen Gründen hoffnungslos veralten würden, wäre nicht gleichzeitig eine heimliche "Revolution der Inhalte" in Gang gekommen...
>
> Heinrich Roth, 1968

In einem unlängst erschienenen Aufsatz, dem das voranstehende Zitat entnommen ist, macht Heinrich Roth[1] auf einen Tatbestand aufmerksam, dem das Prädikat "heimlich" nicht zu Unrecht zukommt: Seit nunmehr vier Jahren[2] ist der prekäre Zustand des westdeutschen Bildungswesens zum Diskussionsgegenstand einer breiten Öffentlichkeit geworden. Dennoch sind die Ziele und Inhalte der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in den Schulen von dieser Debatte nur peripher tangiert worden. Eine Revision der Ziele und Inhalte ist unter den vielfältigen, kulturpolitischen Reformansätzen der am schwächsten entwickelte. Eine einzige Schrift außerhalb des szientifischen Fachbereichs der Didaktik, vor einem halben Jahr erschienen, befaßt sich mit einer grundlegenden Neuorientierung der Bildungsinhalte in den allgemeinbildenden Schule.[3] Eine synoptische Darstellung der in der BRD geltenden Lehr- und Bildungspläne fehlt ganz.

---

[1] Heinrich Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, Heft 2, Februar 1968, S. 69 ff.

[2] Eine sehr rege und engagierte Debatte über anstehende Schulreformprobleme, ein Novum in der deutschen Öffentlichkeit, löste schon der im Februar 1959 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichte "Rahmenplan zur Umgestaltung

Das Internationale Institut für Bildungsplanung der UNESCO nennt in einer, dem internationalen Erzieherkongreß von Williamsburg (Virginia, USA) im Oktober vorigen Jahres vorgelegten Analyse zum Thema "Die Weltkrise im Erziehungswesen" die tradierten Bildungsinhalte als einen von fünf globalen Krisenfaktoren.[4] In den USA, wo seit längerer Zeit eine umfangreiche Bildungsplanforschung besteht, charakterisiert einer ihrer exponierten Vertreter, John Goodlad, die derzeitige Situation mit den Worten: "Geringe Anstrengung ist bisher unternommen worden, um die eigentlichen Ziele der Schulbildung zu bestimmen..."[5] In

---

und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" aus. Ebenso erregten die im Juni 1960 von Friedrich Edding und Willi Albers vorgelegten und die 1963 von der OECD erstellten internationalen Vergleichszahlen bildungsökonomischer Bedarfsvorausschätzungen beträchtliches Aufsehen. Den eigentlichen Durchbruch zur allgemeinen öffentlichen Debatte, vor allem auch bei den politischen Parteien, erbrachte aber erst die von Georg Picht 1964 zunächst als Zeitungsserie publizierte, dann als Buch vorgelegte Schrift, betitelt: "Die deutsche Bildungskatastrophe".

3: Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Hermann Luchterhand, Neuwied/Rh. und Berlin 1967.

4: Hellmut Becker, der als einer der vier deutschen Vertreter dem Kongreß beiwohnte, berichtet über dessen Verlauf in der Wochenzeitung DIE ZEIT, Nr. 44 vom 3.11.1967, S. 32. Ebenfalls in der ZEIT, Nr. 4 vom 26.1.1968, S. 26, verweist Saul B. Robinsohn auf das Dokument der UNESCO.

5: Zitiert bei Jürgen Raschert, Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanarbeit, in: Hessisches Lehrerfortbildungswerk, Protokoll der Grundsatztagung zum Thema "Grundfragen der Revision der Hessischen Bildungspläne", Rotaprintdruck, Sept. 1967, S. 103.

Westdeutschland bestehen derzeit allererste Ansätze einer systematischen Bildungsplanforschung - eine breitere Resonanz bei den für die Lehr- und Bildungspläne der Schulen zuständigen administrativen Stellen steht aus.

Eine Darstellung der Bildungsziele und -inhalte, die sich vorwiegend deskriptiv auf Erziehung und Unterricht in den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen konzentriert, bleibt notwendig fragmentarisch. Historische und gegenwärtige Problemstellungen der Erziehungswissenschaft, insbesondere des didaktischen und methodischen Sektors, bleiben unerörtert. Das behandelte Quellenmaterial beschränkt sich auf die derzeit gültigen Bildungspläne der elf Bundesländer und diverse Publikationen, die seit Kriegsende sich zum Thema geäußert haben. Periodische Veröffentlichungen von Organisationsgruppen, Zeitungen, Zeitschriften etc., sind im allgemeinen ebenfalls nicht berücksichtigt worden.[6]

---

[6] Auf zwei im Oktober 1967 erschienenen Untersuchungen über die Behandlung von Bildungsthemen in Zeitschriften der letzten 17 bzw. 12 Jahre sei hier verwiesen: Winfried Schlaffke, Höhere Schule und Wirtschaft im Spiegel von Veröffentlichungen der Pädagogen, und Konrad Schenk, Wirtschaft und Höhere Schule im Spiegel von Veröffentlichungen der Wirtschaft; beide in: Deutsches Industrieinstitut (Hrsg.), Sozial-ökonomische Grundbildung in der höheren Schule, Deutsche Industrieverlagsgesellschaft, Köln 1967. Auf eine Sichtung der Zeitschriftenliteratur im Zusammenhang mit dieser Arbeit wurde nur ungern verzichtet. Die Überfülle des Angebotes machte dies aber notwendig. Allein mehr als 200 pädagogische Zeitschriften erscheinen regelmäßig in der BRD. (Vgl. Angaben darüber in: Friedrich Roth und Rudi Maskus, Die Schulwirklichkeit als Studienfeld, Moritz Diesterweg, Frankfurt/M, Berlin, Bonn und München 1967, S. 301 f.) Hunderte anderer Zeitschriften verschiedener Gruppen und Verbände publizieren unregelmäßig Beiträge zum Thema. Ganz konsequent wurde dieser Verzicht allerdings nicht eingehalten: Die von

Die in unserer Gesellschaft gegebenen Vorstellungen über Bildungsziele und -inhalte, sowie die damit verbundenen Erwartungen an das Schulsystem aufzuzeigen und sie mit den Verwaltungsrichtlinien für die Schularbeit der Pädagogen zu konfrontieren, kennzeichnet die Intention dieser Arbeit. Der zweite Teil entspricht zuvörderst dieser Absicht. Eine Charakterisierung der äußeren Struktur, in welcher sich solche Ziele verwirklichen sollen, will der erste Teil geben. Der letzte Teil versucht, die Tendenzen einer möglichen Revision aufzuzeigen.

Der Frage, inwieweit Lehr- und Bildungspläne nun tatsächlich den Unterricht leiten und mit welcher Effizienz, kann in diesem Zusammenhang nicht nachgegangen werden; sie wird damit nur umso nachhaltiger gestellt.[7]

---

der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, mit 130 000 Mitgliedern stärkste Lehrerorganisation der BRD, herausgegebenen Zeitschriften der letzten vier Jahre wurden mitberücksichtigt.

7: Eine beispielhafte Antwort für den Fachbereich der Politischen Bildung scheint mir in der "Soziologischen Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen" durch das Institut für Sozialforschung in Frankfurt/M. gegeben worden zu sein. 1966 zunächst als Forschungsbericht der Max-Traeger-Stiftung veröffentlicht, 1967 in einer etwas verkürzten Buchauflage erschienen: H. Becker, S. Herkommer, J. Bergmann, Erziehung zur Anpassung? Politische Bildung in den Schulen - Eine soziologische Untersuchung, Wochenschau Verlag, Schwalbach 1967.

Die Organisationsstruktur der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen

Es ist vielfach üblich geworden, bei den Auseinandersetzungen über Veränderungen im Schulwesen zwischen einer äußeren und einer inneren Schulreform zu unterscheiden. Die in der Bundesrepublik fehlende Gesamtplanung wird so im Wort schon mitgeliefert. Folgt man dieser Distinktion, ohne den funktionalen Zusammenhang beider Bereiche zu beachten, so rezipiert man exakt das, was die deutsche Bildungspolitik seit zwanzig Jahren kennzeichnet: eine einseitige Akzentuierung der Schulreform - im gegebenen Fall der äußeren. Die Behandlung von Bildungszielen und -inhalten gehört, diesem Schema entsprechend, zu dem Bereich der inneren Schulreform.[1] Innere und äußere Reform sind aber wesentlich ein sich einander Bedingendes. Der folgende Überblick über Aufbau und Organisation des öffentlichen Schulwesens der BRD will diesem Moment der Vermittlung entsprechen.

1: An gelegentlichen Hinweisen auf die notwendige Behandlung dieser Themata fehlte es nicht. So forderte z. B. 1964 der Deutsche Philologenverband in den Beschlüssen seiner Göttinger Tagung: "Organisatorische Veränderungen im Schulwesen dürfen nicht Selbstzweck sein; sie haben vielmehr der *inneren Schulreform* (Hervorh. im Orig.) zu dienen. (...) Dazu gehören z. B. die Auswahl der Bildungsgüter, die Ordnung der Bildungsbereiche, der Arbeitsstil der verschiedenen Klassenstufen, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, die Arbeitsgesinnung der Schüler, die Einstellung der Schule auf die soziologischen Verhältnisse der Schüler, die Auseinandersetzung mit außer-

I. Verfassungsrechtliche Voraussetzungen

Das Schulwesen in der BRD gehört zur Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer. Diese Kulturautonomie ist nicht allein aus dem Zusammenhang der Dezentralisierung von Verwaltungskompetenzen und der föderativen Gestaltung der BRD nach dem Zweiten Weltkrieg heraus zu erklären, sondern gründet in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus, als der deutsche Territorialstaat und nicht das Reich "Herr und Gestalter der Schule (war) und es allein bis zur Weimarer Verfassung (von 1919 blieb)."[2] Die Hoheitsbefugnisse der Länder über das Schulwesen blieben auch in der Republik von Weimar weitgehend unangetastet, da die Zentralregierung ihre Gesetzgebungskompetenzen[3] in dieser Hinsicht kaum nutzte. Der Zentralismus der faschistischen Diktatur zwischen 1933 und 1945 konnte diese Tradition nur unterbrechen, nicht beenden.

Lediglich ein Artikel des Grundgesetzes der BRD von 1949, Artikel 7, ist den Fragen der Schule gewidmet. Er enthält im Gegensatz zu den Schulartikeln der Weimarer Verfassung keine Bestimmungen über den Schulaufbau, Schulpflicht, Unentgeltlichkeit des Unterrichts,

---

schulischen Einflußbereichen." (Zitiert bei Robert Ulshöfer, Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945, Quelle & Meyer, Heidelberg 1967, S. 61.) Solche Aussagen, typisch in ihrer Art, nehmen sich selbst durch mangelnde Dezidiertheit und Konkretisierung die Möglichkeit einer Realisierung.

2: Hans Heckel, Übersicht über das Schulwesen im Bundesgebiet, Weidman - Greven, Berlin und Köln 1952, S. 10

3: Artikel 10 Ziffer 2 der Verfassung von 1919 gab der Regierung die Vollmacht, Grundsätze für das Schulwesen aufzustellen.

Erziehungsziel und Lehrerbildung. Lediglich die brisanten Fragen des Religionsunterrichts und der weltanschaulichen Gestaltung der Schulen erfahren hier eine einheitliche Regelung.[4] Absatz 1 dieses Artikels stellt das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates. Vielfach wird aus diesem Diktum eine Verpflichtung des Bundes zur überregionalen Bildungsplanung herausgelesen.[5] Eine solche Interpretation kollidiert jedoch mit den einschlägigen Artikeln

---

[4]: Artikel 7 des Grundgesetzes lautet:
(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.
(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.
(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.
(6) Vorschulen bleiben aufgehoben.

Die von dieser bundesrechtlichen Regelung in Absatz 3 Satz 1, die den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach erklärt, abweichende landesrechtliche Bestimmung in der Verfassung von Bremen ("Die allgemein bilüber die Gesetzgebungskompetenzen.[6]

Weiterhin relevant ist der Artikel 6 des Grundgesetzes, der in Absatz 2 die Pflege und Erziehung der Kinder als "das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht" benennt. Allein schon in der Reihenfolge der Artikel, so folgerte einst Helmut Schelsky, werde deutlich, daß der Staat "nur ein vom elterlichen Erziehungsrecht abgeleitetes Erziehungsrecht"[7] habe. Neben Eltern und Staat bemü-

---

denden öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage." – Artikel 32 Abs. 1 der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1947) wird durch den Artikel 141 des Grundgesetzes als Sonderregelung respektiert.

5: So von Georg Picht. Vgl. den Artikel "Keine Hügel mit Köpfen", in: Christ und Welt, Deutsche Wochenzeitung, Nr. 47 vom 20.11.1964.

6: Vgl. Grundgesetz, Artikel 30, 70 bis 75. Die Fraktion der Freien Demokratischen Partei (FDP) hat im vergangenen Jahr im Bundestag eine Ergänzung der Grundgesetzartikel 74 und 75 mit dem Ziel beantragt, die Kompetenzen des Bundes in der konkurrierenden Gesetzgebung auf Forschungsorganisation und Hochschulwesen auszudehnen (Artikel 74, 13), sowie dem Bund eine Rahmenkompetenz für die Bildungsplanung zuzugestehen (Artikel 75). – Vergleiche Erläuterung und Begründung der Partei in: Fachdienst für Kultur- und Bildungspolitik der Freien Demokratischen Partei, Bonn, Nr. 13 vom 12. Dezember 1967, S. 2 f.
Ebenso die Ausführungen des Parteivorsitzenden Scheel am 30. April 1968 vor dem Plenum des Bundestags.

7: Helmut Schelsky, Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Quelle & Meyer, Heidelberg 1961, 3. Auflage 1963, S. 138.

hen sich Vertreter der beiden großen christlichen Kirchen der BRD mit je nach Bundesland wechselndem Erfolg um die Anerkennung eines zumindest gegenüber dem Staate gleichwertigen Miterziehungsrechts. Daß der Kirche die Protektion nicht nur der führenden politischen Parteien[8], sondern auch von seiten der höchsten Richterschaft gewiß ist, bezeugen beispielsweise folgende Ausführungen von Willi Geiger, Bundesverfassungsrichter und Senatspräsident am Bundesgerichtshof:

"Es wäre (...) eine Verkennung unserer verfassungsrechtlichen Situation, wenn man aus Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes[9] schlösse, die kirchliche Mitverantwortung für die schulische Erziehung der Kinder sei zu beschränken auf die Frage der Erteilung des Religionsunterrichtes in der öffentlichen Schule. Wer so denkt, muß sich gefallen lassen, daß man von ihm vermutet, er nehme die (...) feierlichen, (...) seit 1949 immer wieder (...) geäußerten Beteuerungen (von Regierungen und Parteien), die Kirchen und ihr Wirken seien für die öffentliche Ordnung von unschätzbarem Wert, und die damit regelmäßig verbundene Anerkennung eines umfassenden und prinzipiell gemeinten *Öffentlichkeitsanspruchs der Kirche* nicht ernst und möchte darin nicht mehr als eine unverbindlich-freundliche Deklamation erblicken. Wer so denkt, übersieht aber vor allem, daß unsere Verfassung, darüber besteht unter Juristen kaum mehr ernsthafter Streit, ausgeht von dem verfassungsrechtlichen Prinzip der *Gleichordnung von Staat und Kirche*. Diese prinzipielle Gleichordnung verbietet einseitige Regelungen des Staates, die die

---

8: Vgl. im zweiten Teil, Kapitel II, die Zielvorstellungen der Parteien

9: Vgl. die Anmerkung 4, Seite 7 f.

Kirche an der Verwirklichung ihres Auftrages (der Miterziehung) hindern, und fordert in den Fällen, in denen die Regelung einer Materie notwendig wird, die sie beide (-Kirche und Staat-...) angeht, ein gegenseitiges Rücksichtnehmen und Sichverständigen."[10]

Die durch das Grundgesetz gegebenen Direktiven erfahren in den meisten Länderverfassungen ihre weitere Präzisierung. Allgemeine Zielvorstellungen, die oft ihre Wiederholung in den Präambeln der Bildungspläne finden,[11] wie auch die sonstigen Bestimmungen der Schulartikel aus der Weimarer Verfassung kehren in den meisten Verfassungen wieder. Fehlen sie in der Verfassung, so sind sie in den Schulgesetzen der betreffenden Länder enthalten.[12]

Verfassungsrechtliche Kontroversen der jüngeren Zeit entzündeten sich in erster Hinsicht an der weltanschaulichen Orientierung der Grund- und Hauptschulen[13] sowie an der zu geringen Beachtung der faktischen Chancengleichheit im Recht auf Bildung. Tatsächlich

---

10: Willi Geiger, Konsequenzen für das Schulwesen aus der Struktur unserer Gesellschaft, in: Deutsches Institut für Bildung und Wissen (Hrsg.), Schule und pluralistische Gesellschaft, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M. 1961, S. 103 f. - Hervorhebungen im Original.

11: Vgl. im zweiten Teil das II. Kapitel.

12: Die Verfassungen der Länder Berlin, Hamburg und Niedersachsen enthalten keinerlei Ausführungen zum Schulwesen; in der "Landessatzung für Schleswig-Holstein" befaßt sich lediglich ein kurzer Artikel mit Schulfragen. Die umfangreichste verfassungsrechtliche Regelung ist in den Verfassungen der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen gegeben. - Vgl. u.a. Rudolf W. Füßlein (Hrsg.), Grundgesetz und deutsche Landesverfassungen in der Fassung der Änderungen und Nachträge, Franz Vahlen, Berlin und Frankfurt/M., 3. ergänzte Auflage 1961.

13: Verfassungsänderungen in den Ländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Nordrhein-Westfalen und Bayern wurden daraufhin vorgenommen bzw. sind erwähnen nur sehr wenige Länder in ihrem Verfassungstext den Begriff des Bildungsrechtes.[14] Aber selbst die relativ progressive Formulierung dieses Anspruchs in der Verfassung Baden-Württembergs, die jeden jungen Menschen "ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung"[15] konzediert, trägt einen Verdikt Ralf Dahrendorfs zufolge noch "allzu deutlich die Spuren der sozialen Frage des 19. Jahrhunderts".[16]

Als Paradigma einer Verfassungsregelung, die sowohl formaljuristischen als auch den faktischen Ansprüchen der Realisierung entsprechen soll und gleichsam Garant einer progressiven Bildungspolitik sein könnte, schlägt Dahrendorf folgende drei Artikel vor:

" (1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.

(2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Aus-

---

in Vorbereitung. Die sogenannte Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage ist nunmehr in den meisten Ländern die allgemein vorherrschende Schulform.

[14] Uneingeschränkt nur die Verfassung Bremens in Artikel 27 Absatz 1: "Jeder hat nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung." Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen machen entweder Einschränkungen hinsichtlich des Alters ("Jedes Kind..." - Nordrhein-Westfalen, Art. 8 Abs.1; "Jeder junge Mensch..." - Baden-Württemberg, Art. 11 Abs 1) bzw. des Wohnortes ("Jeder Bewohner..." - Bayern, Art.128 Abs. 1) oder sie sprechen lediglich von Ausbildung (Bayern) und/oder Erziehung (Baden-Württemberg). In den übrigen Verfassungen findet sich kein vergleichbarer Passus.

[15] Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Artikel 11 Absatz 1, in: R. W. Füßlein, a.a.O., S. 105 ff.

[16] Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht,Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, ZEIT-Bücher, Hamburg 1965, S. 22.

bildung.

(3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können."[17]

Das folgende Kapitel soll, ausgehend von den Landesverfassungen und/oder den Schulgesetzen der Länder einen kurzen Überblick über die äußere, organisatorische Struktur der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen und die wesentlichen verwaltungsrechtlichen Bestimmungen geben.

II. Aufbau und Organisation der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen

Trotz der schon lang bestehenden Tendenz zur Vereinheitlichung der Schulgesetzgebung unter den Bundesländern, kommt nirgendwo sonst im öffentlich-rechtlichen Bereich die föderative Struktur der BRD so stark zum Ausdruck wie in der Vielfalt landesunterschiedlicher Regelungen im Bereich des Schulwesens. Die Unterschiede reichen vom Einschulungsalter über die Schulfinanzierung, die Lernmittelfreiheit, Koedukation, viele Gebiete des Schulaufbaus und der Organisation bis hin zu den verschiedensten Termini für ein und dieselbe Sache.

Die Beschränkung dieser Arbeit auf den Bereich der öffentlichen und allgemeinbildenden Schulen schließt damit zum einen die ebenfalls in der BRD bestehenden

---

[17] a.a.O., S. 23.

Privatschulen, zum anderen Berufs- und Sonderschulen aus der Betrachtung aus.

Die öffentlichen, d.h. die vom Recht als öffentlich anerkannten Schulen, werden im allgemeinen von den Gebietskörperschaften getragen und gemeinsam mit dem Land finanziert.[18] Die drei bestimmenden Schulzweige in der BRD sind Hauptschule, Realschule und Gymnasium, welche auf einer gemeinsamen Grundschule aufbauen und unter dem Oberbegriff der allgemeinbildenden Schulen, in Abgrenzung zu den berufsbildenden, zusammengefaßt werden.

Grundschule

Die Grundschule umfaßt in den meisten Ländern einen Zeitraum von vier Jahren[19] und wird von allen Kindern, die nicht zu Sonder- oder Privatschulen gehen, im allgemeinen ab dem siebten Lebensjahr gemeinsam besucht. Auf der Grundschule bauen alle weiterführenden Schulen auf,[20] deren unterschiedliche Bildungsziele nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden.

18: Vgl. eine kurze synoptische Darstellung der Länderschulfinanzierung in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Gemeinsamer Geschäftsbericht 1966/68, ohne Ort und Datum (Frankfurt/M, Mai 1968), S. V/9 und Hans Heckel, a.a.O., S. 14

19: In Berlin und Bremen, in modifizierter Form auch in Hamburg, beträgt die Grundschulzeit sechs Jahre; in den anderen Ländern vier Jahre.

20: Der Ausdruck "weiterführende Schulen" wird vielfach nur für die Realschule und das Gymnasium angewandt, also jene Schulzweige, die über die Pflichtschulzeit von neun Jahren hinausführen. Hier und im folgenden wird der Begriff "weiterführende Schulen" aber auf alle drei Zweige der auf der Grundschule aufbauenden Schulen angewandt: Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

Hauptschule

Die Hauptschule, die von gut 70 Prozent der Schüler aller weiterführenden Schulen besucht wird[21] und sich ohne einen Schul- oder Klassenwechsel direkt an die Grundschule anschließt, umfaßt im allgemeinen einen Zeitraum von fünf Jahren, führt also bis zum neunten Schuljahr. Mit Ausnahme eines Landes besteht im gesamten Bundesgebiet eine neunjährige Schulpflichtzeit; versuchsweise und auf freiwilliger Basis wird in einigen Ländern ein 10. Hauptschuljahr durchgeführt.[22] Grund- und Hauptschule waren und sind zum Teil noch heute unter der Bezeichnung Volksschule zusammengefaßt.

Vor vier Jahren entschlossen sich die Kultusminister der Länder angesichts der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) erarbeiteten internationalen Vergleichs- und Bedarfszahlen im europäischen Schulwesen[23] zu einer grundlegenden rechtlichen, organisatorischen und didaktischen Neugestaltung der traditionellen Volksschule als

---

21: Vgl. Alexander Busch, Statistik, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon Bd. 36, Frankfurt/M. 1964, S. 327

22: In Ländern mit längerer Grundschulzeit, vgl. Anmerkung 19 auf S. 13, verkürzt sich die Dauer der Hauptschule entsprechend. Die erwähnte Schulpflichtzeit von neun Jahren bezieht sich nur auf die allgemeinbildenden Schulen. Daneben besteht in den meisten Ländern noch eine dreijährige Berufsschulpflicht. Bayern kennt als einziges Bundesland lediglich die achtjährige Volksschulpflicht. Wie aus Presseverlautbarungen hervorgeht, ist auch im nächsten Jahr noch nicht mit einer Einführung des 9. Schuljahres zu rechnen. - Vgl. Frankfurter Rundschau, überregionale Tageszeitung, vom 23.2.1968, S. 2

23: Vgl. Organization for Economic Co-operation and Development (Hrsg.), Resources of Scientific and Technical Personnel in the OECD Area, Statistical Report of the Third International Survey on the Demand for and Supply of Scientific and Technical Personnel, Paris 1963

Grund- und Hauptschule.[24] Eine damit verbundene größere Durchlässigkeit und Leistungsdifferenzierung in und zwischen allen Typen der weiterführenden Schulen sollte zu einer allgemeinen Anhebung des Ausbildungsniveaus der Schulabsolventen führen und so den gegenwärtigen und zu erwartenden ökonomischen und beruflichen Anforderungen effektiver als bisher entsprechen. Über die Organisation und Aufgabe der neu zu gestaltenden Hauptschule wurden zahlreiche Gutachten erstellt;[25] ein Abkommen zwischen den Ländern schuf im Oktober 1964 die einheitlichen Richtlinien dafür.[26] Die Verwirklichung dieser Pläne ist bis heute allerdings nur sehr schleppend vorangekommen. Erst in zwei Ländern der BRD sind bisher neue Bildungspläne vorgelegt worden, die sich an den Zielperspektiven der Hauptschule orientieren.[27]

24: Vgl. die Erklärung der Kultusministerkonferenz anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung am 5./6. März 1964 in Berlin ("Berliner Erklärung"), in: Kulturpolitik der Länder 1963 und 1964, hrsgg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Bonn 1965, S. 34 f.

25: Vor allem in den Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen fand der Begriff der Hauptschule seine nähere Bestimmung. - Vgl. die Gesamtausgabe der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1953 bis 1965, Ernst Klett, Stuttgart 1966, darin insbesondere die Folgen 3 und 7/8.

26: Vgl. "Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens" vom 28. Oktober 1964, in: Kulturpolitik der Länder 1963 und 1964, a.a.O., S. 44 ff.

27: In Baden-Württemberg 1967, in Nordrhein-Westfalen 1967/68.

Realschule

Die Realschule, vereinzelt auch noch als Mittelschule bezeichnet, wird von gut 10 Prozent der Schüler aller weiterführenden Schulen besucht.[28] Sie umschließt bis zum Abschluß der sogenannten Realschulreife einen Zeitraum von im allgemeinen sechs Jahren, was dem vollendeten 10. Schuljahr entspricht. Vorschläge, für die Realschule ein 11. Schuljahr einzuführen bzw. die Realschule als Schultyp überhaupt aufzulösen, haben derzeit keine Aussicht auf Realisierung.[29]

Die Realschule, der historisch jüngste Zweig des allgemeinbildenden Schulwesens, ist seit ihrer Entstehung stets durch eine relativ starke Berufsbezogenheit geprägt gewesen, die sich vorwiegend an den Anforderungen der sogenannten mittleren Berufe in Wirtschaft und Verwaltung orientierte. Nach Ansicht des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen kommt, auf Grund der die gegenwärtige Gesellschaft charakterisierenden Berufsanforderungen, der Realschultyp erst "heute voll zur Geltung..."[30]

Gymnasium

In den vielfältigen Formen des Gymnasiums kommen die unterschiedlichen Regelungen unter den Bundesländern am stärksten zum Ausdruck. Das Gymnasium, der mit Ab-

---

28: Vgl. Alexander Busch, ebd.

29: Entsprechende Vorschläge finden sich insbesondere im "Rahmenplan" und den darauf erfolgten Repliken. - Vgl. die Folgen 3 und 5 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe, a.a.O.

30: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Folge 3 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses, Einzelausgabe, Stuttgart 1966 (Nachdruck), S.30.

stand älteste Zweig des allgemeinbildenden Schulwesens, wird von nahezu zwanzig Prozent aller Schüler der weiterführenden Schulen besucht[31] und führt in neun Jahren zum Abitur, womit die sogenannte Hochschulreife verbunden ist.

Die drei in fast allen Ländern vorhandenen und bekanntesten Formen des Gymnasiums sind der altsprachliche, der neusprachliche und der mathematisch-naturwissenschaftliche Typus. Neue, differenzierte Formen werden in vielen Bundesländern erprobt, z.B. Gymnasialformen mit Schwerpunkten im musischen, im wirtschaftlichen und im sozialwissenschaftlichen Bereich.

Übergangsformen

Die Übergangsformen zwischen der Grundschule einerseits und der Realschule oder dem Gymnasium andererseits haben in den letzten Jahren eine erhebliche Differenzierung erfahren. Die Regelungen in den einzelnen Ländern sind höchst unterschiedlich, doch lassen sich, wenn man vom Kriterium eines Überganges mit oder ohne Aufnahmeprüfung ausgeht, die folgenden drei vorherrschenden Verfahrensweisen unterscheiden:

" 1. Alle Schüler, die auf eine weiterführende Schule überwechseln wollen, nehmen an einer Prüfung teil (Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein).

2. Alle Schüler können ohne Prüfung in die Eingangsklasse der Schule eintreten, die ihre Erziehungsberechtigten für sie wählen (Hamburg, Berlin).

3. Schüler, denen die Gutachten ihrer Klassenlehrer die Fähigkeit für den Besuch einer weiterführenden

---

[31] Vgl. Alexander Busch, ebd. Die Prozentzahl, ebenso wie jene über die Realschüler (vgl. Anmerkun 28, S. 16), bezieht sich auf die Gesamtschülerzahl des betreffenden Schulzweiges, womit keinerlei Angaben darüber

Schule bescheinigen, werden ohne weiteres von dieser aufgenommen. Nur Kinder, deren Eignung für die Arbeit in Realschule oder Gymnasium von der abgebenden Volksschule bezweifelt wird und die dennoch auf eine andere Schulform übergehen wollen, müssen sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen (die übrigen Bundesländer)."[32]

Der Übergang zur Realschule oder dem Gymnasium kann frühestens im Anschluß an das vierte Schuljahr erfolgen. Spätere Übergangsmöglichkeiten bestehen seit neuerer Zeit in fast allen Bundesländern. Vielfach ist eine zweijährige Förderstufe eingerichtet worden, die an die Grundschule anschließt, und in der alle Kinder gemeinsam in nach Neigung und Niveau differenzierten Kursen unterrichtet werden. Individuelle Begabungen erhalten auf diese Weise eine adäquatere Entfaltungsmöglichkeit als bisher.

Aufbau und Organisation des bundesdeutschen Schulwesens sind seit Jahren Gegenstand teilweise heftiger Kontroversen.[33] Von jenen Gedanken, welche die Um- und Neugestaltung der organisatorischen Struktur der öffentlichen Schulen betreffen, unterscheiden sich solche, welche allgemein die Einflußnahme auf die Gestaltung des Schulwesens zum Thema haben.

Die Miterziehungsrechte von Eltern, Staat und Kirchen wurden schon im Zusammenhang mit den verfassungsrechtlichen Voraussetzungen des Schulwesens erwähnt. Daneben ist die Abgrenzung der Einflußnahme von Politik,

---

verbunden sind, wieviel der Schüler nun tatsächlich den Schulzweig auch bis zum Ende erfolgreich absolvieren.

32: Ekkehard Kloehn, Hamburg fortschrittlich, Bayern verstaubt, in: DIE ZEIT, Nr. 11 vom 15.3.1968, S. 22.

33: Vgl. den dritten Teil dieser Arbeit.

Verwaltung und Lehrerschaft ein strittiger Bereich. Hans Dichgans, prominenter Kulturpolitiker der Christlich Demokratischen Union, forderte unlängst in einer vielbeachteten Schrift[34] größere Einflußnahme der politischen Instanzen auf die Kulturpolitik. Ihnen hätten die letzten Entscheidungen zuzukommen, ihre Aufgabe sei die Abwägung zum "Wohl des Ganzen".

Dichgans zufolge müsse die Politik und nicht der Experte vom Fach unter anderem "folgende Grundfragen entscheiden:

- Wieviel Abiturienten, wieviel Akademiker brauchen wir?
- Auf welches Bildungsziel soll die Ausbildung ausgerichtet werden?
- Wieviel Lebensjahre wollen wir der Ausbildung widmen?"[35]

Dichgans, der neben der Ausübung seines politischen Mandats noch in der Stahlindustrie tätig ist, möchte das gesamte Bildungssystem "an der Meßlatte des Nutzeffektes"[36] ausgerichtet sehen. Was sich hinter dem Begriff des Nutzens verbirgt, dekuvriert Dichgans auf rigorose Weise: der ökonomische Bedarf im internationalen Konkurrenzkampf. Wie dieser Bedarf im Hinblick auf die Abiturientenzahl geregelt werden kann, wird implizit und demonstrativ zugleich folgendermaßen erläutert: Diese Zahl sei "davon abhängig

- welchen Anreiz oder Abschreckungseffekt wir mit der höheren Schule verbinden,

---

34: Hans Dichgans, Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform, Ernst Klett, Stuttgart 1965
35: a.a.O., S. 18.
36: a.a.O., S. 19.

- wie wir die Ausbildungsleistung der höheren Schule gestalten und
- welche Anforderungen wir bei der Reifeprüfung stellen."[37]

An Gegenstimmen zu derartigen Auffassungen fehlt es nicht; vorwiegend kommen sie aus Kreisen der organisierten Lehrerschaft. Diese bekommt allerdings eine andere einflußnehmende Instanz viel unmittelbarer zu spüren: die Verwaltung.

Erst jüngst deckten die Ergebnisse einer Untersuchung einen wuchernden und in keiner Hinsicht rationalisierten Bürokratismus in der Schulverwaltung eines Bundeslandes auf.[38] Vor vierzehn Jahren schon kritisierte Hellmut Becker in einem Aufsatz den starken Einfluß der Verwaltung auf das Schulleben:
"Unsere Schule ist eine 'verwaltete Schule'; während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlegung in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt; sie steht heute auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt, die Ortspolizei und in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde. Die Lehrer entwickeln sich zu Funktionären, und die Schule ist in Gefahr, nur noch Funktionäre zu bilden. Das Bildungsergebnis der modernen Schule wird langsam der konformistische, einfallslose,

---

[37]: a.a.O., S. 29 f.
[38]: Das Organisationsreferat des Kultusministeriums in Baden-Württemberg veröffentlichte vor kurzem die Ergebnisse einer dreijährigen Überprüfung der "Ausstattung, Organisation und Gepflogenheit der 59 staatlichen Schulämter und vier Oberschulämter im Lande", die fatale Mißstände aufdeckten. - Vgl. Wolfgang-Dietrich Zöllner, Die Schulorganisation knirscht in allen Fugen, in: Frankfurter Rundschau vom 29.2.1968.

mühelos gleichschaltbare Mensch, dessen Kenntnisse zwar zum Teil vielseitig, aber qualitativ nicht hochwertig, dafür leicht nachprüfbar sind."[39]

Heute ist, wie Thomas Ellwein in einer späten Replik auf die Thesen Beckers wohl zu recht feststellte, "das Wort von der verwalteten Schule (...) zum Gemeinplatz, zum Topos, geworden"[40], freilich ohne daß sich an der Problematik etwas wesentlich verändert hätte. Die Ursache für die permanent schwindende pädagogische Handlungsfreiheit einerseits und den Funktionszuwachs der Schule als bloße weisungsvollziehende Verwaltungsbehörde andererseits gründet nach Ellweins Ansicht jedoch nicht so sehr im Versagen der Verwaltung als vielmehr im Bereich der Politik:
"Es ist Sache politischer Auseinandersetzung und Entscheidung, der Schule ihre Aufgabe zu stellen, sie also in eine Verfassung zu bringen. Es ist Sache der Verwaltung, diese Schulverfassung zu verwirklichen, d.h. die äußeren Voraussetzungen zu schaffen. Endlich ist es Sache der Lehrer und über sie auch der Wissenschaft, in jenem durch die Verfassung der Schule gesetzten Rahmen die Ziele im einzelnen zu formulieren und die jeweils nötigen und möglichen Wege zu diesen Zielen hin zu beschreiten. Diese drei sehr verschiedenen Aufgaben müssen aufeinander bezogen sein. Wird eine von ihnen nicht bewältigt, dann werden die beiden anderen daraufhin notwendig umstrukturiert. Dies ist bei uns der Fall: Die Politik versagt sich."[41]

---

[39] Hellmut Becker, Die verwaltete Schule, 1954 verfaßt, in: Hellmut Becker, Kulturpolitik und Schule, Probleme der verwalteten Welt; Schriftenreihe "Fragen an die Zeit", hrsgg. von Theodor Eschenburg, Heft 2, Stuttgart 1956, S. 34 f.

[40] Thomas Ellwein, Die verwaltete Schule, in: Das Argument, Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft, Heft 31, Dezember 1964, 2. Aufl. März 1968, S. 209.

[41] a.a.O., S. 217 f.

Da es nicht gelungen sei, aus der politischen Auseinandersetzung heraus Konzeptionen zu entwickeln und Entscheidungen über die Aufgabe der Schule in der Gesellschaft zu fälle, nehme es nicht Wunder, wenn die Verwaltung, da ihr nun einmal die politischen Direktiven fehlten, sich diese Richtlinien selber gebe.[42]

Ellwein charakterisiert die politischen Gegebenheiten in der Bundesrepublik zutreffend, nur wäre seine Darstellung, wie schon eingangs erwähnte wurde, über den spezifisch politischen Bereich hinaus zu erweitern: eine Diskussion der Bildungsziele auf breiter öffentlicher Basis hat bis heute in der BRD nicht stattgefunden.

III. Kooperative und unitarische Bestrebungen

"Die Chancengleichheit im bundesdeutschen Bildungswesen hat dort ihr Ende, wo die Grenzen der Länder beginnen."[43] Diese erst kürzlich gefallene Äußerung von E. Kloehn kennzeichnet einen Zustand, der seit vielen Jahren Gegenstand heftiger Kritik ist und in vielen statistischen Vergleichen zum Ausdruck kommt.[44]

42: Vgl. a.a.O., S. 218.
43: Ekkehard Kloehn, ebd.
44: Im allgemeinen statistisch vorteilhaft schneiden die Stadtstaaten und die Länder Hessen und Niedersachsen ab; das Saarland und die süddeutschen Länder sind meist am unteren Ende der Tabellen zu finden. Das Bildungsgefälle von Nord nach Süd ist sprichwörtlich. - Vgl. unter anderen Ralf Dahrendorf, a.a.O., S. 83; Hildegard Hamm-Brücher, Bilanz einer Bildungsreise, in: DIE ZEIT, Nr. 38 von 17.9.1965, S. 20; Georg Picht, Zwei Millionen Schüler mehr - Woher sollen die Lehrer kommen? , in: Christ und Welt, Sonderdruck, Juni 1965, S. 4.

Georg Picht monierte, daß es als Folge der unterschiedlichen Bildungsanstrengungen je nach Landeszugehörigkeit Staatsbürger erster bis vierter Klasse in der Bundesrepublik gebe, wobei die Ursache dieser Diskrepanzen weniger in der unterschiedlichen Sozialstruktur und Finanzkraft der verschiedenen Länder als primär im unterschiedlichen Ausbau des Schulwesens zu suchen sei.[45] Nach einer "Bildungsreise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik" kam Hildegard Hamm-Brücher zu dem Resultat, daß trotz aller Koordinationsbemühungen der Länderkultusminister das Bildungsgefälle zwischen den Ländern eher zu- als abnehme.[46]

Schon seit 1948/49 haben aber die Koordinationsbestrebungen der Länder auf dem Gebiet des Bildungswesens in der "Ständigen Konferenz der Kultusminister" eine Organisationsform gefunden, deren erklärte Aufgabe es laut Geschäftsordnung ist, "Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen zu behandeln."[47] Zahlreiche Vereinbarungen und Empfehlungen, die eine relative Vereinheitlichung erbrachten, wurden in den über hundertzwanzig Plenarsitzungen der Konferenz bisher verabschiedet. Verbindlichkeit erlangen solche Vereinbarungen aber erst, wenn die zuständigen Länderorgane ihr Plazet gegeben haben. Außerdem erfordern, von Personalentscheidungen abgesehen, die Beschlüsse der Kultusminister selbst Einstimmigkeit, welche sich gerade in Grundsatzfragen im allgemeinen nicht häufig ergibt.

---

[45] Vgl. Georg Picht, ebd. - Später differenzierte Picht diese allgemein als überspitzt empfundene Aussage dahingehend, daß "ohne eine kräftige Finanzhilfe des Bundes" die Länder die erforderlichen Investitionen für Schulbauten nicht aufbringen könnten. - Vgl. G. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, a.a.O., S. 144 f.

[46] Vgl. Hildegard Hamm-Brücher, a.a.O., S. 20 f.

[47] Aus der Geschäftsordnung vom 2.12.1949, zitiert bei Friedrich Roth und Rudi Maskus, a.a.O., S. 279.

Auf Initiative der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL)[48], die ein "Ausdruck ihrer Enttäuschung über die Arbeit der Ständigen Konferenz der Kultusminister"[49] war, kam es nach mehrjährigen Vorbereitungen im Sommer 1953, aufgrund einer Vereinbarung zwischen dem Bundesinnenminister und den Kultusministern der Länder, zur Konstituierung eines Sachverständigengremiums, dessen Aufgabe es sein sollte, "nicht nur für die Bundesregierung, sondern im Gesamtbereich des in erster Linie von den Ländern betreuten Erziehungs- und Bildungswesens beratend tätig"[50] zu sein und das die Bezeichnung "Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" erhielt.

Der Ausschuß, dem vorwiegend Vertreter zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen, der Kirchen und der Verwaltung angehörten, war fast zwölf Jahre lang tätig und verfaßte im Laufe dieser Zeit zahlreiche Gutachten und Empfehlungen, die zu einem großen Teil,

---

48: Vgl. Anmerkung 6, S. 3 f.

49: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Zur Verabschiedung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Material- und Nachrichtendienst (MND) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Konkordia-Verlag, Bühl-Baden, Nr. 119, März 1966, S. 10.

50: Robert Lehr, damaliger Bundesinnenminister, am 30. Mai 1953 im Bundestag, in: Gewerkschaftschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Zur Verabschiedung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, a.a.O., S. 13.

wenn auch oft in modifizierter Weise, in den bildungspolitischen Maßnahmen der Länder ihren Ausdruck fanden.[51] Dennoch trugen die geringen Kompetenzen des Ausschusses ihm das Prädikat der "pseudopolitischen Instanz" ein, welche nach Ansicht Schelskys das Vakuum einer Bundeskulturpolitik mehr zu verdecken als auszufüllen habe: "... der Deutsche Ausschuß (ist...) in seinem Bestand und seinen Arbeiten von Anfang an das Produkt einer richtungs- und handlungslosen Kultur- und Erziehungspolitik auf Bundesebene (gewesen)."[52]

In den Äußerungen des Ausschusses fehlen demgegenüber politische Implikationen keineswegs; sie werden, wie es sinngemäß Habermas einmal nannte, lediglich durch vorgeschobene pädagogische Argumente maskiert.[53] Siegfried Reck, der eine Untersuchung sämtlicher Empfehlungen und Gutachten des Ausschusses auf ihren soziologischen Gehalt hin vornahm, mußte seine anfängliche Hypothese verwerfen, derzufolge die Verlautbarungen dieses Gremiums "sowohl aus der personellen Struktur des Ausschusses als auch seiner politischen Kompetenz- und Machtlosigkeit und dem daraus resultierenden Zwang, es möglichst vielen recht machen zu müssen", [54] durchweg von einer Kompromißstruktur bestimmt seien. Reck kam vielmehr zu dem Ergebnis, daß ein gebrochenes Verhältnis von "christlich-abendländischer Kultur und technisch-wissenschaftlicher Zivi-

---

51: Vgl. Anmerkung 25 auf Seite 15. Der Ausschuß, offiziell am 22.9.1953 konstituiert, beendete am 30.6.1965 seine Tätigkeit.
52: Helmut Schelsky, a.a.O., S. 167 f. und S. 176.
53: Vgl. Jürgen Habermas, Konservativer Geist und die modernistischen Folgen, Zum Reformplan für die deutsche Schule, in: Der Monat, Berlin, Heft 133 vom Oktober 1959, S. 43.
54: Siegfried Reck, Der soziologische Gehalt der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, unveröffentlichte Diplomarbeit im Institut für Sozialforschung,

lisation"[55] bestimmend für das Gesellschaftsbild des Ausschusses sei; die Bildungskonzeption des Ausschusses, ein unvermitteltes Nebeneinander von "alter und neuer Allgemeinbildung", sei lediglich als Resultante dieses Gesellschaftsbildes, dem konstitutiven Prinzip, anzusehen: der "magische Kreis", so Habermas, eines "sich in modernistischer Anpassung verstrickenden Konservativismus..."[56]

Vor etwa zehn Jahren begann sich eine intensivere Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit zahlreicher an Bildungsfragen interessierter Gruppen in der BRD anzubahnen. Die stärksten Impulse gingen, wenn auch mit verschiedenen Motiven verknüpft, von den Pädagogen und von Kreisen der Wirtschaft aus. Das gemeinsame Interesse bestand und besteht in der Klärung theoretischer Fragen, der Erarbeitung neuer Bildungskonzeptionen und einer verstärkten Einflußnahme auf die zuständigen administrativen Stellen. Heute sind aus diesen Kontakten ständige Einrichtungen geworden; eine zunehmende Angleichung der Interessen zeichnet sie aus.[57]

Frankfurt/Main, Juli 1964, S. 87.

[55] a.a.O., S. 88.

[56] Jürgen Habermas, a.a.O., S. 46.

[57] Ab 1954 entstanden an zahlreichen Orten des Bundesgebietes sogenannte "Arbeitskreise Schule/Wirtschaft", welche vorwiegend von Pädagogen und Vertretern der Deutschen Arbeitgeberverbände gestaltet werden. Aus der Tätigkeit der Arbeitskreise entstand später in Nordrhein-Westfalen das Ruhrseminar, eine öffentlich-rechtliche Körperschaft, die der freiwilligen Lehrerfortbildung dienen soll. (Einen ersten Überblick über die Tätigkeit der Arbeitskreise und des Ruhrseminars gibt eine Veröffentlichung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, Köln, im Februar 1964.)
1957 bildete sich der sog. Ettlinger Kreis, ein Zusammenschluß von Industriellen aus Unternehmen verschiedenster Größe, der inzwischen mit zahlreichen

Der jüngste Versuch, ein Gremium zu konstituieren, dem eine gesamtstaatliche Bildungsplanung obliegt, führte zu einem Abkommen zwischen der Bundesregierung und den Regierungen der elf Bundesländer über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates. Das Abkommen wurde, vierzehn Tage nach der Verabschiedung des Deutschen Ausschusses über das Erziehungs- und Bildungswesen, am 15. Juli 1965 geschlossen; ein dreiviertel Jahr später wurde der Bildungsrat förmlich konstituiert und nahm seine Arbeit auf.

Zwei getrennte Kommissionen, Regierungs- und Bildungskommission, mit jeweils 18 Mitgliedern sind im Bildungsrat zusammengefaßt. Der Regierungskommission gehören die Kultusminister der Länder, vier Vertreter des Bundes und drei der kommunalen Spitzenverbände an. Die Bildungskommission setzt sich aus Wissenschaftlern der verschiedenen Fachbereiche sowie aus Repräsentanten großer gesellschaftlicher Einflußgruppen zusammen.

---

eigenen Untersuchungen und Reformvorschlägen des Bildungswesens an die Öffentlichkeit trat und mit Kreisen der Lehrerschaft kooperiert. (Über die Tätigkeit des Ettlinger Kreises berichtet Wolf von Wolff in dem Aufsatz: Lehrerbildung aus der Sicht des Ettlinger Kreises, in: AUSWAHL, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die Deutsche Schule", Reihe A, Band 4, Hermann Schroedel, Hannover 1964, S. 57 ff.)

Zum populärsten und auch bedeutendsten Forum einer solchen Kooperation ist die "september gesellschaft" geworden, die sich ihren Namen nach dem Gründungsmonat im Jahr 1958 gab. Vertreter der AGDL, der Dachorganisation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) organisierten Lehrer (vgl. Anmerkung 6 auf S. 3 f.), und Repräsentanten aus Industrie, Verwaltung und Landwirtschaft tragen diese Organisation, die sich u.a. auch mit regelmäßigen Publikationen an die Öffentlichkeit wendet. (Eine allgemeine Schilderung gibt der Aufsatz von Heinrich Bodenstein: Über die september-gesellschaft, in: AUSWAHL, a.a.O. S. 3 ff.)

Über die Aufgaben des Bildungsrates sagt das Abkommen unmittelbar nichts aus, hingegen werden der Bildungskommission folgende Aufgaben zugewiesen:
" 1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.

2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen.

3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen."[58]

Da der Regierungskommission lediglich eine Beraterfunktion[59] zufällt, "ergibt sich der Schluß, daß offensichtlich die der Bildungskommission zugesprochenen Aufgaben zugleich die Aufgaben des Bildungsrates selbst sein sollen, daß man also hinsichtlich der Aufgabenzuteilung Bildungskommission und Bildungsrat gleichsetzen darf."[60]

Die Arbeit des Bildungsrates hat sich, wie vor kurzem der Bonner Staatssekretär Schäfer erklärte, bisher nur sehr langsam angelassen.[61] Karl Dietrich Erdmann, der Vorsitzende der Bildungskommission, meinte vor zwei Jahren, daß ein weitgehender Konsensus zwischen "rivalisierenden bildungspolitischen Positionen" in

---

58: Artikel 2, a des Abkommens über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates vom 15. Juli 1965, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, Heft 6, Juni 1966, S. 369 f.

59: Vgl. Artikel 2, b und Artikel 9 Absatz 2 des Abkommens.

60: Hans Heckel, Der Bildungsrat, in: Die Deutsche Schule, Heft 6, Juni 1966, S. 365.

61: Vgl. Friedrich Schäfer, Staatssekretär im Bundesministerium für Angelegenheiten des Bundesrates und der Länder, Bildungspolitik als gesamtstaatliche Aufgabe, in: bildung und politik, Nr. 3, März 1968, S. 46.

"drei Grundüberzeugungen" gegeben sei:

" 1. Der Demokratisierungsprozeß in unseren Bildungswesen ist radikal zu Ende zu führen. Das Grundprinzip der Demokratie ist die soziale Gerechtigkeit. (...) Übertragen auf das Bildungswesen heißt dies: für alle die gleiche Chance, nicht die formal juristische, sondern die real gleiche Chance zu geben und jedem die Ausbildungsmöglichkeit nach seinen Fähigkeiten, nach seiner Begabung, d.h. auch die schnelle und gründliche Förderung auch der spezifisch oder der Hochbegabten. (...)

2. Die Bildung wird (...) inhaltlich eine stärkere Bezogenheit zur gesellschaftlichen Umwelt und zur Berufs- und Arbeitswelt aufweisen müssen.

3. Den Aufgaben der Bildung und Wissenschaft gebührt unter den Investitionen, die unser Volk heute für seine unmittelbare und weitere Zukunft zu machen hat, die unbedingte Priorität vor allen anderen öffentlichen Ausgaben."[62]

Diese gemeinsame Basis sollte es nach Ansicht Erdmanns möglich machen, in wissenschaftlicher Arbeit zu einem einheitlichen deutschen Bildungsplan zu gelangen. Nur, so Erdmann: "Einige Jahre werden darüber ins Land gehen."[63]

---

[62] 62: Karl Dietrich Erdmann, in: AGDL (Hrsg.), Bildungspolitik für morgen, Frankfurt/M., Okt. 1966, S. 9 f.

[63] 63: a.a.O., S. 10.

Vorstellungen, Intentionen und Inhalte von Bildung und Erziehung

Während der letzten Jahre wurde, wie schon in der Einleitung des vorausgegangenen Teiles erwähnt worden ist, der sogenannten äußeren Schulreform die meiste Aufmerksamkeit gewidmet, wurden auf diesem Sektor die meisten Änderungen und Experimente vorgenommen. Das damit verbundene Interesse bestand zuvörderst darin, das überkommene Schulsystem funktional leistungsfähiger zu gestalten, was im allgemeinen auch einer Verbesserung der realen Bildungschancen für viele entsprach. Eine Modifikation der Bildungsziele und -inhalte, wie sie beispielsweise mit der Einführung des 9. Pflichtschuljahres notwendig wurde, war eine von dieser äußeren Umgestaltung nur abgeleitete: ein Anhängsel, keine Revision. Die Maximen von Bildung und Erziehung blieben weitgehend unangetastet, tabuiert.

Eine Reform unseres Bildungssystems, will sie nicht von vornherein den Charakter des Unzulänglichen tragen, wird auf eine kritische Rezeption der Zielvorstellungen nicht verzichten dürfen. Äußere und innere Reform bedingen einander. Wie einerseits die Neugestaltung der Hauptschule eine grundlegende Aufarbeitung der Lehrziele und -stoffe gebietet, so ist andererseits eine Verwirklichung dieser Ziele nicht nur von didaktischen und methodischen Fragen abhängig, sondern ebenso von Klassenorganisation und Schulaufbau, Lehrerbildung, Lernmittel etc. bis hin zur

Höhe der sogenannten Klassenfrequenz. Sie beträgt derzeit in den Volks- und Realschulen ca. 33 Schüler pro Klasse, in den Gymnasien zwischen 34 in der Unterstufe und 21 Schülern in der Oberstufe schwankend,[1] eine Schülerzahl, die in einer Vielzahl von Gutachten und Resolutionen als zu hoch bezeichnet wird.

Eine Charakterisierung der bestehenden Bildungsvorstellungen in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft, wie auch einen Überblick über die erklärten Ziele und Inhalte der amtlichen Bildungspläne zu geben, ist die Absicht dieses zweiten Teils.

I. Zum Begriff der Bildung

"Wollen wir an dem Begriff der Bildung als einem legitimen und rational faßbaren Begriff der pädagogischen Fachsprache festhalten, dann gilt es unter strenger Beachtung seines Ursprunges, seiner Geschichte und seines Bedeutungswandels herauszuarbeiten, was Bildung heute in unserer konkreten geschichtlichen Wirklichkeit bedeutet."[2]

---

[1] Eigene Berechnung nach den im Mai 1968 von der AGDL veröffentlichten Klassenfrequenzen der einzelnen Länder. - Vgl. AGDL, Gemeinsamer Geschäftsbericht 1966/68, a.a.O., S. V/10 ff.
Diese Frequenzen haben sich während der letzten Dekade nur wenig gesenkt. - Vgl. dazu Günter und Hellmut Fröhuting, Statistisches Material über das Schulwesen der Bundesrepublik und seine Entwicklung, 1950 bis 1957, in: BUhO, Nr. 92, April 1959, S. 36 f.

[2] Carl-Ludwig Furck, Das Problem der Bildung und die westdeutsche Gymnasialreform, in: Karl Seidelmann (Hrsg.), Der Bildungsgedanke des Gymnasiums im Spannungsfeld der Gegenwart; "Rundgespräch", Sonderheft 2, Moritz Diesterweg, Frankfurt/M, Berlin, Bonn o.J.,

In diesen Worten Carl-Ludwig Furcks ist jenes Moment der Krise angesprochen, das den traditionellen Begriff der Bildung kennzeichnet und das ebenso über die Grenzen der pädagogischen Fachdisziplin wie über die des Bildungs- und Erziehungssystems hinausreicht: eine Krise der Kultur.[3]

Seit dem späten 18. Jahrhundert ist es in der deutschen Pädagogik üblich, sowohl von Erziehung als auch von Bildung zu sprechen.[4] In Gegensatz aber zum Erziehungsbegriff erfuhr der Bildungsbegriff von Anfang an eine reiche inhaltliche Differenzierung: der gleiche Begriff deckte recht verschiedenartige Intentionen. Nicht nur die überkommene vielschichtige Sinngebung, vielmehr auch die völlige Negierung dieser tradierten Ambivalenz des Begriffes kennzeichnet die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion in der Öffentlichkeit. Eine mehr oder minder gleichlautende Terminologie kaschiert die innere Antinomie

---

S. 14. - Vortrag, gehalten auf einer Tagung des Hessischen Lehrerfortbildungswerks im Oktober 1961.

3: Vgl. Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 10, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1962, S. 168 ff. Ebenso Hans-Hermann Groothoff, Bildung, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon Bd. 36, Frankfurt/M. 1964, S. 32 ff.

4: In dieser sprachlichen Unterscheidung spiegelt sich H.H. Groothoff zufolge " - ungeachtet der Nebenbedeutungen, die dem deutschen Wort Bildung von Mystik, Pietismus und Klassik her innewohnen - die antike Unterscheidung von educatio und eruditio wider, wobei educatio, wörtlich mit Aufzucht zu übersetzen, eine Disziplinierung, Zivilisierung und Moralisierung meint, eruditio aber, wörtlich mit Entrohung zu übersetzen, in etwa dasselbe meint wie cultura, insbesondere cultura animi (Cicero), Kultivierung des inneren Menschen, der Seele wie des Geistes." - Hans-Hermann Groothoff, Bildung, in: Pädagogik, a.a.O., S. 32.

in den Intentionen der Frondeure und gibt jedem Definitionsversuch von vornherein den Anstrich des Suspekten; ein Tatbestand, der Martin Wagenschein dazu bewog, den Begriff der Bildung "- aus Respekt vor dem, was er meint - gern etwas ruhen (zu) lassen und (ihn...) hin und wieder durch das nüchterne 'Formatio' (zu) ersetzen".[5]
Die begrifflichen Klärungsversuche bleiben zudem im allgemeinen formal und abstrakt; sie entziehen sich, vieles und nichts sagend, der inhaltlichen Konkretisierung.

In einer sozial-historischen Darstellung befaßt sich W. Strzelewicz[6] unter anderem mit der dem tradierten Bildungsbegriff inhärenten Vielschichtigkeit und Antinomie, die er an vier Problemkreisen konkretisiert:
1. In der Maxime, daß "Bildung Formung zum Menschen bedeute und also immer mit Humanität zu tun habe",[7] sei man sich weitgehend einig gewesen. Diese Formel schließe aber so unterschiedliche Intentionen wie die Kampfansage gegen jede soziale Privilegierung auf der einen, die Rechtfertigung für das Sichzurückziehen aus politischer und gesellschaftlicher Verantwortung auf der anderen Seite ein.
2. Ähnlich divergent sei die "Deutung der autonomen und freien Person oder Individualität".[8] Gelte diese Formel einerseits als Symbol für die Entfaltung des einzelnen in einer offenen, demokratischen Gesellschaft, so werde sie andererseits zum Signum von

---

5: Martin Wagenschein, Zum Problem des genetischen Lehrens, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Weinheim 1966, S. 306. - Zitiert in: F. Roth und R. Maskus, a.a.O., S. 71

6: Vgl. Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke, Wolfgang Schulenberg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein - Eine mehrstufige soziologische Unter-

Rolle und Status im gegebenen gesellschaftlichen Systemzusammenhang.

3. Der dritte Problemkreis steht in engem Zusammenhang mit den vorhergehend erörterten Dichotomien. So enthalte das "Bekenntnis zu einer allseitig entfalteten Persönlichkeit (...) auch den Protest gegen jede nur spezialistische Ausbildung, vor allem in der beruflichen Sphäre, weil sie als Verkümmerung dessen aufgefaßt wurde, was spezifisch menschlich genannt worden ist".[9] Während aber auf der einen Seite versucht werde, die in der technisch industriellen Entwicklung liegenden Chancen zu nutzen und zu einer Überwindung der mit ihr verbundenen Gefahren zu gelangen, führe es auf der anderen Seite zur schroffen Abkehr von der Rationalität der technischen Welt.

4. Schließlich diene "das Bekenntnis zum Persönlichkeitsideal als Hülle für sehr verschiedene Tendenzen in den bisherigen psychologischen Deutungen der Person".[10] Sowohl ein autoritäres wie ein nichtautoritäres Syndrom sei(en) damit verbunden.

Die durch Strzelewicz charakterisierte Antinomie, die sehr vielen gleichlautenden Bildungsbegriffen inhärent ist, entspricht weitgehend den Erfahrungen

---

suchung in Westdeutschland, Ferdinand Enke, Stuttgart 1966, Kapitel I.

[7] a.a.O., S. 29.

[8] a.a.O., S. 30.

[9] a.a.O., S. 33.

[10] a.a.O., S. 35.

des Autors bei der Sichtung des Quellenmaterials. Die innere Vielschichtigkeit im allgemeinen Bildungsbegriff hat mit zur Tabuierung der Ziele von Erziehung und Unterricht in der BRD beigetragen. Forderungen an das Bildungssystem, von verschiedenen Interessengruppen vorgetragen, wurden, thesenhaft formuliert, austauschbar. Das Interesse fand sein Ventil in der äußeren, organisatorischen Struktur unseres Bildungssystems.

II. Die Aufgaben der Schule

Erziehung und Unterricht, die Aufgaben der Schule, orientieren sich in oft vager und heteronomer Weise an jener "humanistischen Überformung"[11], die von dem erörterten ambivalenten Bildungsbegriff ausgeht. Der dem "antik-humanistischen Denken" entlehnte transitive Sinn von Bildung und "der Bestimmung ihres Inhalts, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der schulischen Vermittlung, bei der Schul-Bildung also," ist nach Ansicht von H.H. Groothoff "im wesentlichen mit dem (Bildungsbegriff) der Allgemeinen Didaktik identisch"[12]; jenen Spezialbereich der Erziehungswissenschaft, der sich mit "der Sinngebung, den Zielen und Inhalten (...) des Lebens und Lernens"[13] befaßt. Rudimentär taucht auf diese Weise der allgemeine Bildungsbegriff im Erziehungsbereich der Schule wieder auf: in der Stoffauswahl", dem "Bildungsgut". Er ist eingeschlossen in dem Begriff schulischer Erziehung, der auf diese Weise eine allgemeine und eine besondere Bedeutung erhält: "... einerseits das Ganze der möglichen Hilfen an der Menschwerdung der Jugend, andererseits diejenigen Hilfen, die sich unmittelbar auf Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst (Charakter, Moralität, Sozialität usw.) beziehen."[14]

---

[11] Kurt Strunz, Bildungsziel für die höhere Schule der Gegenwart und die Aufgabe der pädagogischen Psychologie, in: Kurt Strunz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, München und Basel 1959, 3. Aufl. 1964, Ernst Reinhardt Verlag, S. 42.

[12] Hans-Hermann Groothoff, Bildung, in: Pädagogik, a.a.O., S. 33 f. - Groothoff ist der Ansicht, daß der reflexive Sinn von Bildung, wie er insbesondere in der Humboldtschen Bildungstheorie zum Ausdruck komme und welcher gegenüber dem transitiven Sinn der Antike auch das Werden selbst ins Auge fasse, in der gegenwärtigen Didaktik, gemessen an der antiken Orientierung, ein zu geringes Interesse finde.

Neben dieser begrifflichen Akzentuierung ist natürlich zu beachten, daß die Prägung und Expansion der deutschen Schule - und damit auch ein gut Teil des tradierten Bildungsbegriffes - auf das Engste verbunden ist mit der Emanzipation des Bürgertums im 19. Jahrhundert, das "durch den Besitz von Kenntnissen technisch-rationaler und von Bildung humanistischer Observanz versuchte (...), seinen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie an der Seite der auf ererbten, zugeschriebenen Rechten und Ansprüchen ruhenden, alten Prestigegruppen zu sichern." (Charlotte Lütkens, Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg.: René König, Sonderheft 4, Soziologie der Schule, Hrsg.: Peter Heintz, Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1959, S. 24.) Die Aneignung von Bildung diente der Kompensierung des materiellen Besitzstrebens und hatte die Anerkennung durch die etablierten Eliten zum Ziel.

[13] Wolfgang Klafki, Didaktik und Methodik, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon Band 36, Frankfurt/M. 1964, S. 10.

[14] Hans-Hermann Groothoff, Erziehung, in: Pädagogik, a.a.O., S. 74.

Demenstprechend ist es im Schulbereich üblich - zum Beispiel in den Unterrichtsvorbereitungen der Pädagogen - zwischen Erziehungs- und Bildungszielen zu unterscheiden. Erziehung meint in diesem begrenzteren Sinn vor allem charakterliche Formung, während Bildung in diesem Kontext synonym für Wissensvermittlung und Schulung spezifischer Fähigkeiten - des abstrakten und antizipierenden Denkens z.B. - steht.

Eine schematische Unterscheidung von Erziehungs- und Bildungszielen läßt sich, allein schon wegen des unterschiedlichen Gebrauchs von den verschiedenen Autoren und Gruppen, nicht durchführen. Beide Begriffe können sich mit den genannten Intentionen verbinden, gleichwohl aber auch in einem anderen Sinnzusammenhang erscheinen. Oftmals sind sie synonym und austauschbar.

Einer Kategorisierung beider Begriffsbereiche wohnt allemal ein Moment von Willkür inne. Robinsohn bemerkt dazu:
"Es scheint eine eigentümliche Belastung bildungstheoretischer Überlegungen zu sein, daß die doppelte Aufgabe von Erziehung, einmal die Erfahrung der Lebenswirklichkeit helfend zu begleiten, zum anderen die Formen ihrer geistägen und gefühlsmäßigen Erfassung zu vermitteln, häufig in ihrer grundsätzlichen Einheit verkannt worden ist. In der deutschen Pädagogik deutet die begriffliche Trennung von Bildung und Erziehung auf diesen Umstand hin..."[15]

---

[15]: Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, a.a.O., S. 13. - In der englischen Terminologie ist dieser Unterschied vermieden, in der französischen läßt man ihn allmählich fallen (vgl. Hinweise Robinsohns).

1. Die Vorstellungen verschiedener Gesellschaftsgruppen

Es findet sich in den zahlreichen Äußerungen und Manifestationen zur Situation des Schulwesens kaum eine Stimme, welche die tradierten Ideale des bürgerlich-humanistischen Bildungsbegriffes grundsätzlich in Frage stellt. Dennoch ist der gemeinsame Tenor spürbar, daß das Bildungswesen den Anforderungen der Gesellschaft und damit notwendig auch den Anforderungen des einzelnen nicht mehr gerecht werde, überaltet sei. Wie so oft laufen daran anknüpfende Forderungen allerdings auf die schon hinreichend erwähnte "äußere Reform" hinaus. Zielt man dennoch auf inhaltliche Fragen ab, so beschränken sich solche Forderungen im allgemeinen auf eine Novellierung des Fächerkanons oder eine Änderung des Lehrstoffes; die Zielvorstellungen von Wirtschaft und Industrie sind dafür typisch.

Parteien

Von den drei dominierenden Parteien der BRD behandelte als erste die Freie Demokratische Partei (FDP) im Sommer 1956 die Frage: "Sind unsere Schul- und Bildungssysteme instande und bereit, Generationen heranzubilden, die nicht nur den praktisch-manuellen, sondern auch den ethisch-moralischen Anforderungen und Gefährdungen eines neuen Zeitalters gewachsen sein werden?"[16] Eine Woche später äußerte sich die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) zum gleichen Thema. Die Resultate ihrer Erwägungen deckten sich

---

16: Hildegard Hamm-Brücher, Liberale Kulturpolitik im Atomzeitalter, Referat auf einem Parteitag der FDP am 7.7.1956 in Bayreuth, zitiert in: Karl Bungardt, Schulpolitik in Bewegung, 3. Folge, MUND Nr. 87 von 15.5.1958, S. 7.

weitgehend mit jenen der FDP: die Kulturpolitik müsse "zum Kernstück jeder Staatspolitik"[17] werden. Die Christlich Demokratische und Christlich Soziale Union (CDU/CSU), die Partei mit den meisten Wählerstimmen und damals schon an der Grenze zur absoluten Mehrheit im Deutschen Bundestag, die sie in der Wahl des folgenden Jahres erreichen sollte, schwieg zu diesem Thema.

Im Jahre 1959 formulierte die SPD auf einem Außerordentlichen Parteitag in Bad Godesberg ein neues Grundsatzprogramm, das, im Abschnitt über das kulturelle Leben, der Schule unter anderem die folgenden Aufgaben zuweist:
"Erziehung und Bildung (...) sollen die Widerstandskraft gegen die konformistischen Tendenzen unserer Zeit stärken. Kenntnis und Aneignung der überlieferten kulturellen Werte und Vertrautheit mit den formenden Kräften des gesellschaftlichen Lebens der Gegenwart sind Grundlagen unabhängigen Denkens und freier Urteilsbildung. Die Jugend ist (...) im Geiste gegenseitiger Achtung zur Freiheit, zur Selbständigkeit, zum sozialen Verantwortungsbewußtsein und für die Ideale der Demokratie und der Völkerverständigung zu erziehen, um (...) eine Gesinnung und Haltung des Verstehens, der Toleranz und der Hilfsbereitschaft zu erreichen. Dazu gehört, daß in den Lehrplänen aller Schulen staatsbürgerliche Erziehung angemessen berücksichtigt wird. Musische Erziehung und handwerkliche Betätigung sollen in der Bildung ihr hohes Gewicht haben. (...) Sport und körperliche Erziehung haben Anspruch auf allseitige Förderung durch Staat und Gesellschaft. Sie

---

17: Karl Bungardt, Schulpolitik in Bewegung, ebd.

dienen der Gesundheit des einzelnen und sind wesentlich für die Formung des Geistes der Solidarität."[18] Damals schon forderte die SPD das obligatorische 10. Schuljahr, eine Forderung, der sich die anderen Parteien bis heute noch nicht angeschlossen haben.

In den "Bildungspolitischen Leitsätzen der SPD" von 1964 schrumpfen die im Grundsatzprogramm von 1959 genannten Aufgaben der Schule zu der Formel zusammen: "Erziehung und Unterricht haben die Aufgabe, junge Menschen die Wirklichkeit in ihren bestimmenden Grundlagen und geschichtlichen Quellen, in ihrer Mannigfaltigkeit wie in ihrer Widersprüchlichkeit erkennen und erleben zu lassen. Nur so können sie den Herausforderungen der Wirklichkeit verantwortlich begegnen."[19]

Erst ein jüngster Entwurf des Parteivorstandes, der den Titel "Sozialdemokratische Perspektiven im Übergang zu den siebziger Jahren" trägt und zur Zeit in verschiedenen Parteigremien diskutiert wird, enthält den Hinweis, daß "eine grundsätzliche Veränderung des bisherigen Bildungsgehaltes an all unseren Schulen"[20] erforderlich sei; spezifiziert wird diese Feststellung allerdings nicht.

Einseitiger auf eine Umgestaltung der Organisation des Schulwesens bezogen sind die Forderungen der FDP, wie sie vor allem in dem Aktionsprogramm der Partei von Vorjahr zum Ausdruck kommen. Die der Schule zugedachte Aufgabe erschöpft sich in dem Willen "die individuellen Anlagen eines Kindes möglichst genau festzustellen, eine intensivere Förderung zu betreiben und die Auslese sehr viel behutsamer vorzunehmen als bisher..."[21]

---

[18] Vorstand der SPD (Hrsg.), Grundsatzprogramm der SPD, beschlossen vom Außerordentlichen Parteitag der SPD in Bad Godesberg vom 13. bis 15. Nov. 1959, S. 21 f.

[19] Vorstand der SPD (Hrsg.), Bildungspolitische Leitsätze der SPD, Bonn, Juli 1964, S. 12. Im übrigen enthalten die Leitsätze, im Vergleich zu den Konzeptionen der beiden anderen Parteien, relativ profunde und umfassende Reformvorstellungen zur gesamten Organisationsstruktur des Bildungswesens.

[20] Zitiert bei Winfried Döbertin (HfBü Hamburg), Die Bildungspolitik in den "Perspektiven" der SPD, in: bildung und politik, Nr. 3, März 1968, S. 43.

Während die theoretische Orientierung der beiden Parteien SPD und FDP an sozialen bzw. liberalen Idealen nur latent in ihren Erklärungen zum Ausdruck kommt, wird ein solcher Fixpunkt in der "Empfehlung des kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU, Gelsenkirchen 1961" manifest. Dort heißt es in sogenannten zweiten Grundsatz: "Im Erziehungs- und Bildungswesen ist den christlichen Kräften freie Entfaltungsmöglichkeit zu gewähren, die kulturelle Überlieferung des deutschen Volkes zu pflegen und den Erfordernissen der modernen Gesellschaft Rechnung zu tragen."[22]

21: Bundesvorstand der FDP (Hrsg.), Ziele des Fortschritts, Aktionsprogramm der FDP, beschlossen vom XVIII. Ordentlichen Bundesparteitag in Hannover am 5.4.1967, Bonn 1967, S. 10.
Deutlich ist der Einfluß der Thesen Ralf Dahrendorfs, wie sie vor allem in den beiden 1965 erschienenen Schriften "Bildung ist Bürgerrecht" und "Arbeiterkinder an deutschen Universitäten" expliziert wurden, auf die Formulierungen des Aktionsprogramms der FDP spürbar. In einen Grundsatzreferat auf den Bundesparteitag der FDP im Januar 1968 zum Thema "Politik der Liberalität statt Bündnis der Unbeweglichkeit" griff Dahrendorf, seit Oktober 1967 selbst Mitglied dieser Partei, diese Thesen wieder auf. Die "sozialdemokratischen Perspektiven" (vgl. vorige Anmerkung) bezeichnete er in dieser Rede als ein Dokument, aus dem "eine ungeheuer erschöpfte, mutlose und traurige Partei" spreche. - Vgl. Ralf Dahrendorf, Politik der Liberalität statt Bündnis der Unbeweglichkeit, Liberal-Verlag, Bonn o.J., S. 7.

22: Empfehlung des kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU, Gelsenkirchen 1961, in: Zwischen Freiheit und

Was christliche Kulturpolitik kennzeichnet, erläutert Paul Mikat, damals noch Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, an anderer Stelle:
"Christliche Kulturpolitik als Aufgabe einer staatstragenden Partei ist nicht mit spezifischen kulturpolitischen Forderungen einer Kirche zu identifizieren. (...Sie) heißt also nicht, Mission oder Verkündigung von staatlicher Seite der Kirche abzunehmen, sondern als Christ und aus christlicher Verantwortung heraus sachgerecht für die Gesamtheit des Volkes politisch zu entscheiden und zu handeln. Bewußt verwenden wir hier den Begriff der Sachgerechtigkeit."[23]
Als Legitimierung jener Sache, der es gerecht zu werden gelte, müssen die amtlich registrierten Kirchensteuerzahler der BRD herhalten: "95 Prozent der Bevölkerung (nehmen aus dem in den beiden christlichen Kirchen verkörperten Christentum) Maßstäbe für ihr sittliches Verhalten"[24] - eine doppelt fragwürdige Sache.

Zur Aufgabe der Schule selbst sagen die Empfehlungen von 1961 recht wenig. In den Grundsätzen 4 und 7 heißt es lediglich: "Alle Schularten haben die Aufgabe, sittliche Bildung sowie die Kenntnisse und

---

Ordnung, Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, hrsg. von der Bundesgeschäftsstelle der CDU, Bonn, Oktober 1964, S. 80. - Eigene Hervorhebung.

23: Paul Mikat: Dienstcharakter der Politik im Kulturbereich, Rede vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: Zwischen Freiheit und Ordnung, a.a.O., S. 49 f. - Eigene Hervorhebung.

24: a.a.O., S. 49.

Fähigkeiten zu vermitteln, die Beruf und Arbeit erfordern." Und: "Politische Bildung muß vor allem sittliche Bildung sein. Sie hat der Stärkung der freiheitlich-demokratischen Ordnung unseres Staatswesens und der Versöhnung der Völker zu dienen."[25] Ähnliche Passagen fehlen in den sogenannten Hamburger Empfehlungen der CDU/CSU zur Kulturpolitik von November 1967 ganz.[26]

Gewerkschaften

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) ist mit über 100 000 Mitgliedern die stärkste gewerkschaftliche Interessenorganisation der Lehrerschaft. In der Präambel zu ihrer Satzung aus dem Jahre 1954 ist das Leitmotiv ihrer Arbeit fixiert:

> "Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft will, unabhängig von jeder parteipolitischen und weltanschaulichen Bindung, lediglich getragen von dem Bewußtsein der Verantwortung gegenüber der Jugend, dem deutschen Volke, der Menschheit und ihren Kulturgütern, die deutsche Schule und die deutsche Erziehung mit dem Geiste der Ehrfurcht, mit dem Geiste des Rechtes und der Freiheit, der Duldsamkeit und der Menschlichkeit erfüllen, damit das heranwachsende Geschlecht zu demokratischen und sozialen Denken und Handeln geführt werde."[27]

25: Empfehlung des kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU, Gelsenkirchen 1961, a.a.O., S. 80 f.

26: Vgl. Hamburger Empfehlungen der CDU/CSU zur Kulturpolitik, in: Bildung in der modernen Welt, hrsg. von der Bundesgeschäftsstelle der CDU, Bonn 1965, S. 341 ff.

27: Zitiert in: Karl Bungardt, Das große Ärgernis, Zur Polemik gegen den "Bremer Plan" und gegen seine Urheber, Kern & Birner, Frankfurt/M. 1960, S. 20. - Die Präambel ist bis heute unverändert in alle Satzungsneuerungen der GEW übernommen worden. Charakteristisch für das geistige Klima in diesem Lande waren Reaktionen auf die Präambel der GEW: Den gestelzten

Neben der GEW-Präambel wurden auf der gleichen Versammlung von Vertretern der AGDL[28] im Juni 1954 "Programmatische Grundsätze" zum Schulwesen und der Lehrerbildung verabschiedet. In ihnen wurden der Schule die folgenden "Erziehungsaufgaben" zugewiesen:

> "a) Die Schule muß die einfachen sittlichen Tugenden des Miteinanderlebens entwickeln. Das kann nur geschehen durch eine Umwandlung der Schule im Geiste der Partnerschaft, die Entwicklung der Fähigkeit des Miteinanderarbeitens und das Ernstnehmen eines jeden als Person. (...)
>
> b) Der junge Mensch ist, dem Maß seiner Kräfte entsprechend, an die Bereiche des geistigen Lebens heranzuführen. (...) Wichtiger als eine Sammlung von Wissen ist die Entwicklung seiner Denkfähigkeit. Er soll lernen, wie man lernt, und fähig werden, sich neuen Gebieten, die mit den sich weitenden Aufgaben und Fragen seines Lebens für ihn bedeutsam werden, zuzuwenden.
>
> c) Die Kräfte des Gemüts und der Phantasie sind durch den musischen Geist und die Atmosphäre der Gelöstheit und Heiterkeit, die das ganze Leben der Schule durchdringen müssen, zu pflegen und zu entwickeln. (...)
>
> d) Der gesunden Entwicklung von Seele und Geist dient auch eine Leibeserziehung, die frei von unpädagogischer Leistungs- und Rekordsucht die körperlichen Gaben und Kräfte löst, beschwingt und der Jugend die Freude am Bewegen, Erstarken und Bilden des Leibes schenkt.
>
> e) Die Pflege der religiösen Kräfte ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Der junge Mensch muß den religiösen, insbesondere christlichen Glaubensgut begegnen und lernen, den Andersgläubigen Achtung und Toleranz entgegen-zu-bringen."[29]

Diese Ausführungen, die im Gegensatz zur Präambel der GEW nun auch christlich-religiöse Motivationen ein-

---

und filsigen Pathos zum Trotz wurde sie des Atheismus geziehen, da sie es vermieden habe, Gott und Christentum im Text zu erwähnen. – Vgl. Karl Bungardt, Das große Ärgernis, a.a.O., S. 20 f.

[28] In der AGDL sind die Landesverbände der GEW und der BLLV vereinigt. – Vgl. Anmerkung 6 auf Seite 3 f. und Anmerkung 57 auf Seite 26 f.

[29] Sonderdruck der AGDL, Programmatische Grundsätze, beschlossen von der Vertreter-Versammlung 11./12. Juni 1954 in Bielefeld (mit zwei Erweiterungen der Grundsätze von 1955 und 1956), S. 1 f.

schließen, sind nahezu identisch mit den Leitgedanken zahlreicher amtlicher Bildungspläne; die Beziehungslosigkeit zum Lehrstoff ist, wie es noch zu zeigen gilt, evident.

Gerade in den Ausführungen führender Vertreter des DGB wird, in Anknüpfung an das tradierte bürgerliche Bildungsideal, aber auch aus der Interessenkonfrontation mit den Arbeitgeberorganisationen heraus, die mindere Bedeutung der Ausbildung gegenüber der Bildung ständig betont.[30]

Die Intentionen der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft (DAG) gehen mit solchen Vorstellungen allerdings nicht konform. In einem 1965 vorgelegten "Rahmenplan der DAG zur Bildungspolitik" wird "die primäre Aufgabe von Schule und Ausbildung"[31] darin gesehen, flexible und mobile Menschen zu erziehen, welche in der Lage sein sollten, den sprunghaften Änderungen im Arbeitsleben zu entsprechen. Damit gedenkt dieDAG dem nach ihrer Ansicht einzigen "Merkmal der Gliederung (...), das in einer freien Gesellschaft Bestand haben und allgemeine Anerkennung finden kann" zu entsprechen: dem "Merkmal der Leistung".[32]

Arbeitgeberorganisationen

Die Äußerungen der DAG, deren Mitgliederzahl allerdings weniger als ein Zehntel der in den 16 Einzelgewerkschaften des DGB organisierten Arbeitnehmer beträgt,[33]

30: Vgl. z.B. Ludwig Rosenberg, Vorsitzender des DGB, in: Bildungspolitik für morgen (hrsg. von der AGDL), Frankfurt/M., Okt. 1966, a.a.O., S. 17 ff. und Bernhard Tacke, Leiter des Referats Bildung im DGB, Bildung und Ausbildung aus der Sicht der Gewerkschaften, in: Helmut Duvernell (Hrsg.), Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft, Duncker & Humblot, Berlin 1967,S.165ff.

. . . . . .

entsprechen weitgehend den von Arbeitgeberseite vorgebrachten Forderungen an das Bildungs- und Erziehungssystem. So plädierte Wolfgang Eichler, Hauptgeschäftsführer der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, auf der Tagung des sogenannten "Jahresgesprächs Schule - Wirtschaft 1965" für eine strikte Ausrichtung des Bildungssystems "in seiner Struktur und seinen Inhalten an den technisch-ökonomischen und politischen Wettbewerbsforderungen..."[34] Dementsprechend sei eine Quotensteigerung der höheren Schulabschlüsse nur im "wirtschaftliche(n) und damit nicht zuletzt auch (...) gesellschaftliche(n)" Bedarfsfall wünschenswert.[35]

31: DAG (Hrsg.), Bildung und Beruf, Rahmenplan der DAG zur Bildungspolitik, Hamburg 1965, S. 5.

32: a.a.O., S. 4.

33: Nach Auskunft der beiden Organisationen betrug im Frühjahr dieses Jahres die Zahl der in der DAG organisierten Arbeitnehmer ca. 480 000, in den Gewerkschaften des DGB 6,4 Millionen.

34: Wolfgang Eichler, Aktuelle Bildungsprobleme aus sozial- und gesellschaftpolitischer Sicht; Vortrag, gehalten auf der Tagung "Jahresgespräch Schule - Wirtschaft" in Berlin, Nov. 1965, abgedruckt im Protokoll der Tagung, Rotaprintdruck des Deutschen Industrieinstituts Köln, Anhang S. 34. - Vgl. auch Anmerkung 57 auf Seite 26 f.

35: Vgl. a.a.O., S. 38.
Die Anzahl der Abiturienten hat sich in der BRD im Zeitraum von 1955 bis 1967 verdoppelt; bis zum Jahre 1976 rechnet man mit einer weiteren Verdoppelung der Zahl (nach Auskunft von Bundesforschungsminister Stoltenberg in der Sondersitzung des Deutschen Bundestages am 7. Mai 1968, vgl. Frankfurter Rundschau, Nr. 107 vom 8.5.1968, S. 2). Schlagworte wie "Abiturienten-Lawine", "Bildungsexplosion" u.ä. zielen auf diese Tatsache. Ihren Urhebern ist die Absicht gemein, die Zahl der höheren Schulabschlüsse der Bedarfsnachfrage des Arbeitsmarktes anzupassen, was zu bedeuten hätte, die Abiturientenquote zu senken, zumindest nicht weiter zu erhöhen. In diesem Sinne äußerten sich neben Eichler in jüngster Zeit Hans Dichgans (vgl. Anmerkung 34 auf S. 19), Horst Köpke (Frankfurt Rundschau - FR - von 9.12.1967 und 28.2.1968, jeweils S. 3) und der Deutsche Industrie- und Handelstag (FR vom 28.2.1968, S. 1). Dagegen wandten sich unter anderen die Kultus-

Aus dem Blickwinkel der Arbeitgeberverbände kommt "der Bildung durchaus der Wert eines Produktionsfaktors"[36] zu; konsequenterweise wenden sie sich gegen eine inhaltliche Trennung von Bildung und Ausbildung: Die "Unterscheidung von Bildung und Ausbildung läßt sich heute keineswegs mehr aufrechterhalten. (...) *Jede* Form der Ausbildung hat bildenden Charakter. Der Sinn des Lernens besteht in der Schulung des Gehirns, und wer eine bestimmte Sache gelernt hat, wird auch in der Lage sein, etwas anderes zu lernen. Somit ist das *Lernen an sich* für das Individuum (...) eine im ganzen fördernde Angelegenheit. (...) Je breiter die Ausbildung, desto wendiger und geschickter wird der Mensch in allen Situationen sein."[37]

Eltern, Gesellschaft

Manifeste soziale Tendenzen eines universalen Aufstiegsbedürfnisses aus sozialen Sicherheitsgründen, des Strebens nach höherer beruflicher Ausbildung und einer alle Aufstiegschancen offenlassenden Schulaus-

---

minister der Länder auf ihrer Konferenz in Mainz vom 27. bis 29. März 1968 (vgl. FR vom 30.3.1968, S. 2) und die der SPD nahestehende Zeitschrift "bildung und politik" (vgl. Nr. 3, März 1968, S. 43 f.).

[36] Hanns Martin Schleyer, Vizepräsident der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, in: Bildungspolitik für morgen, a.a.O., S. 21.

[37] Paul Gert von Beckerath, Bildung und Ausbildung aus der Sicht des Arbeitgebers, in: Helmut Duvernell (Hrsg.), Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft (vgl. Anmerkung 30, S. 45), a.a.O., S. 157. Eigene Hervorhebungen.

bildung, orientiert an alten sozialen Prestigestufungen, schließlich auch eine Steigerung materieller und psychischer Konsum- und Komfortbedürfnisse kennzeichnen Helmut Schelsky zufolge die gegenwärtige Struktur unserer Gesellschaft.[38] Aus diesen Tendenzen folge der "Drang nach einer Schulbildung, die 1. alle möglichen Aufstiegs-Chancen wahrt, 2. sich wesentlich auf spätere berufliche Leistungen richtet." Die Schule werde somit zur "zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten..."[39]

Daß die Schule aber nicht nur zur zentralen Verteilerstelle sozialer Chancen geworden ist, sondern daß in ihr selbst soziale Ziele erreicht werden, erbrachten die Untersuchungen von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg. Danach weist die Bevölkerung der Schule in unserer Gesellschaft die folgende "primäre generelle Funktion"[40] zu:
"Die Schule liefert die Ausrüstung für den Berufserfolg, sie soll aber geradezu antispezialistisch den Konkurrenzkampf im Berufsleben darüber hinaus in dreifacher Weise überspielen: Sie soll den Konkurrenzkampf entschärfen, indem sie den einzelnen zur rücksichtsvollen Gewandtheit oder wenigstens zur sozialen Disziplin bringt; sie soll dem Verlierer oder Enttäuschten jenseits der Berufsarena eine Basis der Kompensation bieten; und sie soll den Erfolgreichen helfen, den Berufserfolg in einen höheren persönlichen und sozialen Lebensgewinn umzusetzen."[41]

---

[38] Vgl. Helmut Schelsky, Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaft (verfaßt 1956), in: H. Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Schriftenreihe "Weltbild und Erziehung", 4. Aufl., Würzburg 1962, S. 16 f.

[39] a.a.O., S. 17.

Mit diesen Ergebnissen korrespondieren die allerdings gröber gerasterten Resultate einer Stichprobenerhebung, welche die Erziehungsziele der Eltern in der BRD zu ergründen versuchte.[42] Die Umfrage ergab, daß "die vornehmlichsten Erziehungsziele der meisten Eltern (...) Charakterbildung und Berufstüchtigkeit (sind)."[43]

Das virulente und kaum dezidierte Verhältnis von Bildung und Ausbildung im gesellschaftlichen Bewußtsein der BRD kommt in Aussagen dieser Art wie auch in der folgenden Äußerung Paul G. v. Beckeraths eklatant zum Ausdruck: "Der Sinn aller (Ausbildung,..) erfüllt sich erst dann, wenn es gelingt, nicht nur den tüchtigen Fachmann, sondern auch den wertvollen Mitmenschen heranzubilden, der im Betrieb nicht nur mitarbeitet, sondern auch mitlebt."[44] - cui bono?

40: Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke, Wolfgang Schulenberg, a.a.O., S. 592; vgl. insbesondere Abschnitt e im Kapitel VI.

41: a.a.O., S. 594 f.

42: Vgl. Umfrage des EMNID-Instituts Bielefeld nach einer Stichprobe, die "repräsentativ für die Grundgesamtheit der 41 Millionen im Bundesgebiet wohnenden Personen im Alter von 16 und mehr Jahren" sein soll. Die Ergebnisse der Umfrage bilden die Grundlage eines Referats von Bernhard Linke: Der Erziehungswille der Eltern in der BRD, in: Deutsches Institut für Bildung und Wissen (Hrsg.), Schule und pluralistische Gesellschaft, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M., 1961, S.25ff. - Die Umfrage stammt vermutlich aus dem Jahre 1961, ein Datum ist in der berücksichtigten Publikation nicht angegeben.

43: Bernhard Linke, a.a.O., S. 32.

44: Paul Gert von Beckerath, a.a.O., S. 159.

Andere Aussagen, die sich direkt oder indirekt mit den Aufgaben von Erziehung und Unterricht in den Schulen befassen, kennzeichnen die begriffliche Problematik und Vielschichtigkeit. Ein Vertreter der Kirche versucht zwischen Bildung und Ausbildung auf folgende, wenig glückliche Weise eine Brücke zu schlagen: "Bildung ist in Verbindung mit der Berufsbildung vor allem Charakterbildung, Herzensbildung, Befähigung zur Leistung in Verbindung mit sozialer Gesinnung."[45] Der Deutsche Philologenverband, Berufsvertretung der Gymnasialpädagogen, dem Bildung "Selbstverwirklichung des Menschen als Person durch die Aneignung der Welt zur Wahrung seines Selbstseins im Anspruch der Welt"[46] bedeutet, definiert das Verhältnis Bildung - Ausbildung auf folgende Weise:

> " Bildung und Ausbildung sind aufeinander bezogen. (...) Grundlegende Voraussetzung aller Bildung und Ausbildung ist die angemessene Berücksichtigung elementarer, fundamentaler, exemplarischer und kategorialer Komponenten bei der Bildungsarbeit. Die *elementare* Komponente meint die Weckung und Festigung der grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten. (...) Die *fundamentale* Komponente ermöglicht in Verbindung mit der elementaren die Grundlagen des menschlichen Seins. (...) Die *exemplarische* Komponente führt zu den Inhalten der Umwelt. (...) Die *kategoriale* Komponente vermittelt dem jungen Menschen die grundlegenden Verhaltensnormen, Begriffe und Denkformen, in denen sich ihm die Welt öffnet. Indem sich diese vier Komponenten miteinander verbinden, vollzieht sich der Prozeß der allgemeinen Bildung, welche die verbindliche Aufgabe jeder Schulart ausmacht..."[47]

45: Prälat Selhorst, Juni 1959) - zitiert in: Deutscher Philologenverband (Hrsg.), Stellungnahme zum "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Sonderheft der Zeitschrift "Die Höhere Schule", Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf o.J. (1960), S. 40.

46: Deutscher Philologenverband (Hrsg.), Bildung und Schule, Düsseldorf 1965, S. 12.

47: a.a.O., S. 12 f. - Hervorh. im Original.

Von gleichen Genre ist die folgende Verknüpfung des abstrakt bestimmten Bildungsbegriffes mit Zielvorstellungen der Schulerziehung. So heißt es zum Begriff der Bildung: "Sie weckt im Menschen den Sinn für Wahrheit und Sittlichkeit, für Ordnung, Recht und Gesetz, für Schönheit und Zweckmäßigkeit; sie will, daß der Mensch ein Gewissen habe und daß er bereit sei, in Freiheit Verantwortung auf sich zu nehmen. Dazu benötigt der Mensch sittliche Normen, Erfahrungen und Begriffe. So verstanden, ist Bildung von ihren Voraussetzungen her allgemeine Bildung, d.h. *Menschenbildung*."[48]
Entsprechend lauten dann die Gebote an die Schule: "Jede Schulart soll den jungen Menschen zu religiöser Mündigkeit, zu sittlicher und geistiger Reife, zur Achtung vor den Mitmenschen und zur Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft hinführen." Oder noch bündiger: "Die Schule hat jeden jungen Menschen mündig und lebenstüchtig zu machen."[49]

Je abstrakter die Formulierungen werden, um so unsichtbarer werden ihre konkreten Intentionen. "Mündig und lebenstüchtig" wird zur leeren Parole, die nach Belieben mit Funktionen füllbar wird; Mißverständnisse und ein scheinbares Einvernehmen kennzeichnen als Folge davon die bildungspolitische Diskussion.[50]
Das folgende Beispiel - wie alle Aussagen stellvertretend für zahlreiche andere - kann als typisch gelten:
Heinrich Rodenstein, bis Juni 1968 erster Vorsitzender der AGDL, stellte auf der Seminartagung "Schule und

---

[48]: a.a.O., S. 12 - Hervorh. im Original.
[49]: a.a.O., S. 17 und S. 25.
[50]: Die in der Bundesrepublik seit Jahren geführte Debatte über die Hochschulreform ist dafür exemplarisch. Der allgemeine Konsensus über die Beseitigung desolater Zustände entpuppt sich als Schein, sobald sich systemorientierte oder individuelle Interessen artikulieren.

Wirtschaft", die die Walter-Raymond-Stiftung[51] im Januar 1964 in Berlin durchführte, den anwesenden Vertretern der deutschen Industrie die Frage, was die Wirtschaft eigentlich von der Schule erwarte. Er erhielt die Antwort:

" 1. Eine sichere Beherrschung der Kulturtechniken, wozu wir auch die sprachliche Bewätigung des Arbeitsvorganges rechnen.
2. Zuverlässigkeit.
3. Mobilität.
4. Weltoffenheit."[52]

Rodensteins Reaktion auf diese Forderungen war der spontane Zwischenruf: "Einverstanden."[53]

Möglicherweise waren diese Äußerungen von einem schon 1957 von Hellmut Becker vorgelegten Plan inspiriert, "der die notwendige Wandlung aller Bildungseinrichtungen" darzustellen gedachte und als Ziele einer zeitgemäßen Bildungsarbeit "Zuverlässigkeit, Mobilität und Weltverständnis" forderte.[54] Diese Eigenschaften werde"die sich wandelnde industrielle Gesellschaft wahrscheinlich von allen sozialen Schichten" verlangen; sie seien "wesentliche Kennzeichen des Menschen, der in der Lage sein soll, in der modernen Welt zu bestehen."[55]

---

[51] Vgl. Anmerkung 57, S. 26 f. - Die Walter-Raymond-Stiftung wurde 1959 von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gegründet und behandelt "auf wissenschaftlicher Grundlage grundsätzliche und aktuelle Probleme unserer Sozialordnung unter übergeordneten gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten." - Vgl. Deutsches Industrieinstitut (Hrsg.), Sozial-Ökonomische Grundbildung in der höheren Schule, a.a.O., S. V.

[52] Erwähnt in: Heinrich Rodenstein, Die Schule als Problem der Gesellschaft und der Wirtschaft, erschienen als VII. Colloquium in der Reihe "Das Ruhrseminar", Brücke zwischen Schule und Wirtschaft, S. 8.

[53] ebd.

In der näheren Bestimmung der Begriffe betont Becker, daß er Mobilität aber nicht als Anpassungsfähigkeit oder eine Art Konformismus verstanden wissen möchte, sondern als "die Fähigkeit, selbständig die verschiedenartigsten Probleme und Berufssituationen zu bewältigen." Zuverlässigkeit, von Becker vorwiegend als geistige Komponente verstanden, "darf nicht Abhängigkeit von sozialen Apparat bedeuten, und sie darf nicht eingeschworen sein auf die Ansichten einer bestimmten Gruppe. (...) Weltverständnis ist notwendig, weil die Verflechtung aller Vorgänge der Welt nicht mehr aus dem überschaubaren Daseinsbereich, sondern nur aus dem Bereich der Dinge, die man nicht sieht und ohne Bildung nicht kennt, zu begreifen ist".[56] Becker fordert, "diese nüchternen Eigenschaften" zum integrierenden Bestandteil jeder Art von Ausbildung werden zu lassen, Eigenschaften, die - wie es Becker in einer älteren Schrift formulierte - es ermöglichen sollen, "dem selbständigen, unabhängigen, freien Menschen seinen Lebensraum zu erhalten und wieder zu schaffen."[57]

Den Intentionen Beckers kommt Wolfgang Metzger recht nahe, nach dessen Auffassung "die Erziehung zum selbständigen Denken in unserer gegenwärtigen Lage mit

---

54: Hellmut Becker, Forderungen an unser Bildungssystem, in: H. Becker, Bildung zwischen Plan und Freiheit, Schriftenreihe "Fragen an die Zeit", Heft IV, Stuttgart 1957, Vorwort S. 8 und S. 53.

55: a.a.O., S. 24 und S. 53.

56: a.a.O., S. 25 f.

57: Hellmut Becker, Die verwaltete Schule, a.a.O., S. 33.

zur vordringlichsten Aufgabe unseres gesamten Schulwesens geworden (ist), und zwar noch mehr infolge unserer Staatskonstruktion als infolge der industriellen Umwälzung..."[58] Die Staatsform der Demokratie sei "*ihrem Prinzip nach* nur möglich (...) als verantwortlich zusammenarbeitende Gemeinschaft freier, selbständig denkender und urteilender Menschen: Menschen, die u.a. fähig sind, zu unterscheiden zwischen Fragen, in denen sie sachverständig sind, und solchen, von denen sie nichts verstehen; die zwischen einer sachlichen Begründung und einem bloßen Appell an das Gefühl zu unterscheiden wissen; die fest sind gegen jede Art von Schlagwörtern und Phrasen; die eine von einer Autorität unverstanden übernommene Behauptung nicht mit einer wohlbegründeten Einsicht, eine dogmatische Meinung nicht mit der Gewißheit echter eigener Erkenntnis verwechseln; die sich darüber klar sind, daß auch das Einleuchtendste noch der Prüfung und der Bestätigung bedarf, um als wahr zu gelten..."[59]

Auch für Gerhard Weisser ist das "Leitbild der Erziehung (...) unter den geschichtlichen Bedingungen unserer Epoche (...) der geistig widerstandsfähige, im besonderen kritikfähige, dabei verantwortungsbereite Mensch. (...) Statt des Nichtzweifelns muß das Zweifeln als Tugend gelten, und das zweifelnde Kind muß in erkennbarer Weise den anderen zum Vorbild gemacht werden."[60]

58: Wolfgang Metzger, Erziehung zum fruchtbaren Denken, in: Kurt Strunz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, Ernst Reinhardt, München und Basel 1959, 3. Aufl. 1964, S. 247.

59: ebd. - Hervorhebung im Original.

60: Gerhard Weisser, Erziehung zur Freiheit in der Epoche der Anpassungszwänge, in: Minna Specht - Festschrift, Erziehung und Politik (Hrsg. Hellmut Becker u.a.), Verlag Öfftl. Leben, Frankfurt/M. 1960, S. 138 und S. 140.

Friedrich Tomberg faßt ähnliche Zielvorstellungen unter den Begriff der demokratischen Erziehung zusammen, die bestehende autoritäre Erziehungsformen abzulösen habe:
" Demokratische Erziehung wird darauf bedacht sein, das den Heranwachsenden zur Nachahmung Vorgestellte zugleich auch ihrer Kritik zu unterwerfen. Die Erziehung zum Gebrauch der Vernunft ist eine Erziehung durch den Gebrauch der Vernunft, sie ist Anbildung und Auswicklung aller Kräfte von vornherein. (...) Autoritäre Erziehung im Interesse der Privilegierten wird hingegen die Heranwachsenden dazu anhalten wollen, das ihnen Vorgelegte in der Art nachzuahmen, daß sie es als Nichtänderbares akzeptieren."[61]

2. Rechtliche Leitmotive von Erziehung und Unterricht

Kurt Georg Kiesinger kennzeichnete in seiner Regierungserklärung vom 25.6.1964 als Ministerpräsident des Landes Baden-Württemberg das Verleihen der "geistige(n) und seelische(n) Kraft zur Bewältigung der an (die junge Generation...) gestellten Anforderungen, wo nötig, zum Widerstand gegen die gefährlichen verkümmernden Tendenzen dieser Welt" als wichtigstes Ziel von Bildung und "Erziehung in Elternhaus und in der Schule..." Und Kiesinger fügte dieser Aussage die Feststellung hinzu: "In den meisten veröffentlichten Bildungs- und Erziehungsprogrammen lese ich bestürzend wenig über dieses wichtigste Bildungs- und Erziehungsziel."[62]

61: Friedrich Tomberg, Autoritäre Erziehung unter dem Mantel der Freiheit, in: Das Argument, Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft, Heft 31, Dezember 1964, 2. Aufl. März 1968, S. 198.

Wie an anderer Stelle schon erwähnt worden ist, sind in der Mehrzahl der Länderverfassungstexte allgemeine Zielperspektiven für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen genannt.[63] Wo sie fehlen, finden sich solche Leitgedanken der Schulbildung in den Schulgesetzen und/oder den Bildungsplänen der Länder.

Göttliche und staatliche Autorität sind neben und über der individuellen Entfaltung die bestimmenden Komponenten der Schulerziehung. So heißt es in der Verfassung Baden-Württembergs:

> " Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen."

Und ein anderer Artikel derselben Verfassung fügt als besondere Aufgabe der Schule ergänzend hinzu:

> " Die Jugend ist in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen."[64]

Ähnliche Formulierungen finden sich in den Verfassungstexten der Länder Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-

---

62: Kurt Georg Kiesinger, Lebenshilfe als Ziel der Bildungsbemühungen, Auszug aus der Regierungserklärung vom 25.6.1964 vor dem Baden-Württembergischen Landtag, in: Zwischen Freiheit und Ordnung, a.a.O., S.71

63: Vgl. Kapitel I im ersten Teil. - Insgesamt sieben der elf Bundesländer nennen allgemeine Ziele der Schulbildung in ihren Verfassungstexten.

64: Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Artikel 12 Absatz 1 und Artikel 21 Absatz 1, in: R. W. Füßlein, a.a.O., S. 103 ff.

Westfalen und des Saarlandes. Teilweise werden diese allgemeinen Erziehungsziele in den Schulgesetzen differenziert und noch erweitert; z.B. im Lande Nordrhein-Westfalen in der folgenden Weise:

> " (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
> (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung."65

Der Wortlaut dieses Verfassungsartikels wird in dem "Gesetz zur Ordnung des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen" wiederholt und erfährt darüber hinaus die folgende Ergänzung:

> " Die Schule hat die Aufgabe, die Jugend auf der Grundlage des abendländischen Kulturgutes und deutschen Bildungserbes in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit sittlich, geistig und körperlich zu bilden und ihr das für Leben und Arbeit erforderliche Wissen zu vermitteln.
> Die Jugend soll fähig und bereit werden, sich im Dienste an der Gemeinschaft, in Familie und Beruf, in Volk und Staat zu bewähren. In allen Schulen ist Staatsbürgerkunde Lehrgegenstand und staatsbürgerliche Erziehung verpflichtende Aufgabe. Unterricht und Gemeinschaftsleben der Schule sind so zu gestalten, daß sie zu tätiger und verständnisvoller Anteilnahme am öffentlichen Leben vorbereiten."66

Andere Akzente parteipolitischer Provenienz setzen die Verfassungsbestimmungen vorwiegend sozialdemokratisch regierter Länder.67 So gelten in der Hes-

---

65: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Artikel 7, in: R.W. Füßlein, a.a.O., S. 266 ff.

66: Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen vom 8.4.1952, Abschnitt 1 (Aufgabe und Gestaltung des Schulwesens), § 1, Abs. 3 und 4, in: Robert Ulshöfer, Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945, Quelle & Meyer, Heidelberg 1967, S. 19.

sischen Verfassung als primäre Erziehungsziele die Bildung zur sittlichen Persönlichkeit sowie die Vorbereitung beruflicher Tüchtigkeit und politischer Verantwortung. Und dem Wortlaut der Bremer Verfassung zufolge hat die "Erziehung und Bildung der Jugend (...) im wesentlichen folgende Aufgaben:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.
2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen (68), der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.
3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun.
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker."[69]

Ziele von Erziehung und Unterricht in den Berliner Schulen sind, da die Verfassung keine entsprechenden

---

67: Die Zahl der Bundesländer, in der die SPD den Kabinettschef stellt, ist zwar seit Dezember 1966 (Regierungsumbildung in Nordrhein-Westfalen) um eins größer als die Zahl der CDU/CSU regierten Länder. In den Verfassungsartikeln, deren Texte deutlich die weltanschauliche Orientierung der jeweils exponiertesten Landespartei widerspiegeln, überwiegen aber eindeutig die der CDU/CSU nahestehenden, konfessionell orientierten Zielsetzungen von Erziehung und Bildung. Dies hat vor allem seine Ursache darin, daß drei sozialdemokratisch regierte Länder (Berlin, Hamburg und Niedersachsen) überhaupt keine Schulartikel in ihren Verfassungen haben.

68: Dieser Passus steht in engem Sinnzusammenhang mit Artikel 8 Absatz 1 derselben Verfassung, welcher lautet: "Jeder hat die sittliche Pflicht zu arbeiten und ein Recht auf Arbeit."

69: Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen, Artikel 26, in: R. W. Füßlein, a.a.O., S. 174 ff.

Artikel enthält, in den Schulgesetzen des Landes aufgenommen. Sie zeichnen sich, wie der folgende Textauszug zeigt, durch eine besondere politische Akzentuierung aus:

> "Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. *Ziel* muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die *vollständige Umgestaltung* der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen, und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl der Verpflichtung der Menschheit gegenüber durchdrungen sind. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewußt sein, und ihre Wirksamkeit muß bestimmt werden von der Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen, d.h. das ganze kulturelle Erbgut der Menschheit, einschließlich des deutschen Erbgutes, ihren Platz finden"[70]

In der Form von Präambeln, Leitmotiven, ordnenden Gesichtspunkten, Grundgedanken und anderem mehr werden die grundlegenden Zielbestimmungen der Verfassungs- oder Gesetzestexte in die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Länder übernommen, differenziert und erweitert. Dabei lassen sich integrierende Leitgedanken für die Arbeit aller allgemeinbildenden Schulen von spezifischen Zielen der einzelnen Schulzweige und verschiedener Klassenstufen unterscheiden.

---

[70] Gesetz vom 26.6.1948 mit am 17.5.1951 beschlossenen und am 31.5.1951 in Kraft getretenen Änderungen, in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 11 f. – Eig. Hervorheb.

Erziehung und Unterricht, die besonderen Aufgaben schulpädagogischer Arbeit, erfahren in den Bildungsplänen von Bayern[71] folgende Interpretation:

> "Unterricht (...) zielt auf lebendiges Wissen und Können, auf geistige Selbständigkeit und verantwortungsbewußte Haltung. Der Unterricht hilft dem jungen Menschen, sich selbst und seine Umwelt und Mitwelt zu verstehen. Er will ihn befähigen, den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben gerecht zu werden, sein Leben nach seinem Gewissen zu führen und dem Anruf Gottes zu antworten.
>
> Erziehung ist Hilfe, die dem jungen Menschen zur Weckung und Festigung einer selbstverantwortlichen sozialen, sittlichen und religiösen Haltung gegeben wird.
>
> Unterricht und Erziehung dienen der Bildung. Diese geschieht in der Auseinandersetzung mit der Welt; sie bleibt immer unabgeschlossen und kann nur von einzelnen für sich selbst errungen werden."[72]

In den Hessischen Bildungsplänen ist das Arbeitsziel der allgemeinbildenden Schulen in eine gemeinsame Aufgabenstellung aller Schulen einerseits und "fünf zentrale Bildungsanliegen"[73] andererseits thematisch differenziert worden.

71: Die angeführten Länder stehen jeweils stellvertretend für andere Länder. Dabei wurde versucht, einen Kompromiß zwischen typischen Beispielen einerseits und den neuesten Bearbeitungen von Bildungsplänen andererseits zu finden. Wiederholungen lassen sich bei dieser Verfahrensweise nicht völlig vermeiden. Dieser Modus ist für alle weiteren Kapitel des zweiten Teils bestimmend.

72: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen - Oberstufe, Teil II, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 10. Juni 1956, Carl Link Verlag, Kronach, S. 8. +)

73: Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Teil II A, Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemeinbildenden Schulen, in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Sondernummer 1, Wiesbaden, Januar 1957, S. 7. (Im Folgenden abgekürzt: Hessen 1)

+) zu Anmerkung 72:(Im Folgenden abgek.: Bayern 1)

Als gemeinsame Aufgabe aller allgemeinbildenden Schulen wird bestimmt, "die Jugend auf ihre spätere Mitwirkung in und an den Ordnungen vorzubereiten, in denen sich menschliches Leben vollzieht, und in ihr die Anlagen und Kräfte persönlichen Lebens zu entwickeln. Aus dieser Aufgabe leitet sich alle Ordnung, Tätigkeit und Sorge der Schule ab."[74] Die nähere Bestimmung der Schularbeit folgt der Unterscheidung in Erziehung und Unterricht, als zentrale Aufgaben der Schule; im Plantext entsprechen die Rubriken "Das Kind" und "Die Welt" dieser thematischen Trennung.

Die Schule, die der Eigenart des Kindes gerecht zu werden habe, helfe dem Kind in mehrfacher Hinsicht zur Entfaltung: sie sorge für die Gesundheit, bringe geistige Interessen und Kräfte zur Entfaltung und pflege sie, wecke und ordne die Kräfte der Seele und diene der Charaktererziehung , als deren Ziele genannt werden: "Selbstzucht und aufrechte Haltung, Pflichtgefühl und Verantwortungsbewußtsein, Wahrhaftigkeit und Ehrfurcht, (...) ebenso wie tatbereite Aufgeschlossenheit für mitmenschliche Aufgaben."[75]
Unter der Rubrik "Die Welt" werden der Schule im übrigen die folgenden Aufgaben zugewiesen:

" 1. Die Schule soll der Jugend helfen, das rechte Verhältnis zur Natur zu gewinnen: Vertrautheit mit ihr, Erkenntnis ihrer Gesetzlichkeiten, Empfinden für ihre Größe und Schönheit, Ehrfurcht vor der Natur als einer Schöpfung Gottes.
2. Die Schule soll der technischen Entwicklung der Gegenwart und dem Interesse der Jugend am Technischen gerecht werden. Sie soll aber zugleich helfen, im Zeitalter der Technik das Menschliche zu bewahren.

---

[74] Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Teil I, Einleitung, Stundentafel und Erläuterungen, in: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernummer, Wiesbaden, März 1956, S. 88.(Im Folgenden abgek.: Hessen 2)

[75] a.a.O., S. 89.

> 3. Die Schule soll der Jugend die Kulturwelt erschließen. (...)
> 4. Ohne unmittelbar darauf vorzubereiten, geben auch die allgemeinbildenden Schulen durch die Vermittlung notwendiger Grundkenntnisse und -fertigkeiten Voraussetzungen für die Bewältigung der Aufgaben, die Beruf und Familie an den jungen Menschen stellen werden...
> 5. Die Schule soll den jungen Menschen helfen, sich in die Gemeinschaften von Familie, Gemeinde, Volk und Staat, in denen er aufwächst und in die er gestellt sein wird, ohne Preisgabe seiner selbst einzufügen, ihnen aus eigenem Antrieb mitzuwirken und sich in ihnen zu bewähren. (...)
> 6. Die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule gewinnt erst ihren tiefsten Sinn, wenn sie den jungen Menschen hilft, die letzten Bindungen, in denen er steht, zu erkennen und in lebendiger Hingabe zu bejahen. (...)" 76

Diesen Aufgaben, allen allgemeinbildenden Schulen Hessens aufgetragen, stehen "fünf zentrale Bildungsanliegen" als "ordnende Gesichtspunkte für die Bildungsarbeit" zur Seite: muttersprachliche, naturwissenschaftliche und technische, politische, musische sowie religiöse und philosophische Bildung.
Die diversen Unterrichtsfächer orientieren sich an diesen fünf Bildungsprinzipien und den mit ihnen verbundenen, den engen Fachbereich überschreitenden, allgemeinen Bildungszielen. Sie stellen den Versuch dar, eine Brücke zwischen den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen, wie sie von Verfassung und Schulgesetz dezidiert sind, und den Zielsetzungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu schlagen. Die Behandlung des Fächerkanons im übernächsten Kapitel wird der Frage nachgehen, inwieweit dieser Versuch, die abstrakt weltanschaulichen Zielbestimmungen in die einzelnen Fächer zu integrieren, gelungen ist.

76: a.a.O., S. 89 f.

XII. Die Bildungsziele der Schulzweige

Neben den allgemeinen Aufgaben, die allen allgemeinbildenden Schulen in gleicher Weise aufgetragen sind, gibt es besondere Aufgaben für die einzelnen Zweige der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen.[77] Sie werden sowohl in den amtlichen Bestimmungen als auch in der öffentlichen Debatte erörtert.

Grundschule

Sieht man von den Änderungen einzelner Unterrichtsgebiete ab,[78] so ist die Aufgabenstellung der Grundschule im allgemeinen wenig umstritten - ganz im Gegensatz zur organisatorischen oder methodischen Gestaltung des Unterrichts; ein Problembereich, der alle Schulzweige in gleicher Weise betrifft und an dieser Stelle, wie eingangs schon erwähnt wurde, nicht erörtert werden soll.

Die 1959 im "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen genannten Aufgaben der Grundschule sind von relativ allgemeiner Verbindlichkeit und entsprechen weitgehend den Formulierungen der Bildungspläne. So kommen, den Äußerungen des Deutschen Ausschusses zufolge, der Grundschule die Aufgaben zu,

---

[77] Vgl. Kapitel II des ersten Teils.

[78] Z.B. grundlegend neue Unterrichtsinhalte im Fachbereich der Mathematik (vgl. u.a. Z. P. Dienes, Moderne Mathematik in der Grundschule, Herder, Freiburg 1965) oder die Forderung, vom 3. Schuljahr an eine Fremdsprache anzubieten u.ä. (vgl. DGB Landesbezirk Hessen, Hrsg., Leitsätze und Forderungen zur Jugend- und Bildungspolitik in Hessen, beschlossen am 23.6.1967, S. 3).

> " die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden,
>
> sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit überzuleiten,
>
> Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich-tätig erfassen zu lassen,
>
> in mitmenschlichen Kontakten verpflichtende Bindung entdecken zu lassen,
>
> die Muttersprache lebendig zu pflegen und nach der Hochsprache zu richten,
>
> die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementarste Rechnen sicher und geläufig zu machen..." [79]

Hauptschule

Die Umbenennung der Volksschuloberstufe in Hauptschule war mit zwei grundlegenden strukturellen Änderungen verbunden: zum einen mit der Einführung des neunten Pflichtschuljahres während der letzten Jahre in fast allen Bundesländern, zum anderen mit der dadurch notwendig gewordenen Erweiterung und Umgestaltung der alten Bildungspläne.[80] Richtlinien, für dieses neue Schuljahr gesondert erlassen, überbrücken noch in den meisten Ländern notdürftig den Zeitraum bis zum Erscheinen neuer Bildungspläne, die in ihrer Gesamtkonzeption der Umwandlung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule entsprechen:

---

[79] Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Folge 3 der Gutachten und Empfehlungen vom 14.2.1959, Ernst Klett, Stuttgart 1966 (Nachdruck, Einzelausgabe), S. 23.

[80] Vgl. Kapitel II im ersten Teil.

in organisatorischer Hinsicht
- durch "Niveaugruppen und Arbeitsgemeinschaften" neben den bislang üblichen Jahrgangsklassen;

in unterrichtlicher Hinsicht
- durch "fachübergreifenden Unterricht, der auf Lebenserhellung und Weltdeutung zielt" neben den bisher allein üblichen "Fachunterricht, der primär auf Wissen und Können gerichtet ist";
- durch "Kursunterricht als Auflösung der Klasse im Sinne einer horizontalen Differenzierung nach Niveaugruppen und einer vertikalen Differenzierung in Arbeitsgemeinschaften" neben den üblichen Klassenunterricht, der nunmehr als "gemeinsamer Kernunterricht für alle Schüler einer Klasse" bezeichnet wird;
- durch "aufgelockerte Unterrichtsformen", wie zum Beispiel Gruppenunterricht, neben dem "Frontalunterricht (Lehrervortrag)", der vorwiegend nur noch in Fachkursen beibehalten werden soll.[81]

"Ziel dieser äußeren und inneren Neugestaltung der Hauptschule", wie sie die jüngst veröffentlichten Pläne des Landes Nordrhein-Westfalen konzipieren, ist es nach Ansicht von Kultusminister Holthoff, "tiefere Einblicke zu vermitteln, zu einer umfassenden personalen Bildung zu führen und den jungen Menschen sachgerecht auf die Übernahme beruflicher und gesellschaftlicher Funktionen in seinem späteren Leben vorzubereiten."[82]

---

[81] Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 4 der vom Kultusministerium herausgegebenen Schriftenreihe "Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen", A. Henn, Ratingen 1967, S. A1/4 f. (im Folgenden abgekürzt: Nordrhein-Westfalen 1).

Eine eingehende begriffliche Bestimmung erfuhr die Hauptschule in den Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.[83] Im 1959 veröffentlichten "Rahmenplan" bekennt sich der Ausschuß zu den Auffassungen der "Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen", die in einem Gutachten die Meinung vertrat, daß "die Gesundung unseres Bildungswesens davon abhängt, ob es gelingt, die Volksschule als die Haupt-Schule in ihrer Wirksamkeit zu steigern, ihre Leistungen zu bessern und ihr soziales Ansehen zu heben."[84] Im Jahre 1964 legt der Ausschuß dann eine eigene "Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule" vor, mit dessen Einführung drei zentrale, eng miteinander zusammenhängende Aufgaben bewältigt werden sollen:

> " 1. Die Hauptschule soll die Volksschuloberstufe, die 'gesellschaftlich nicht mehr respektiert', in eine Krise geraten ist, in einen das 7. - 10. Schuljahr umfassenden, 'einheitlich konzipierten Bildungsgang' erneuern.
> 2. Sie soll unter dem Auftrag 'Hinführung in die Arbeitswelt' den Jugendlichen, die verhältnismäßig früh in die Arbeitswelt eintreten, sachliche und seelische Vorbereitungen und Hilfen für den Übergang in das Erwerbsleben geben.
> 3. Sie soll einen weit in die Zukunft weisenden, wesentlichen Beitrag zur zeitgemäßen Neuordnung der Gesamtbildungsorganisation einleiten."[85]

82: a.a.O., S. A 1/5.

83: Am ausführlichsten in den 1964 veröffentlichen Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. - Vgl. auch Anmerkung 25 auf Seite 15.

84: Zitiert in: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, "Rahmenplan" (Einzelausgabe), a.a.O., S. 26. Eine "Unabhängige Kommission für das Hamburger Schulwesen" hatte am 1.5.1956 ein "Gutachten über die Volksschule" veröffentlicht.

85: Adolf Schwarzlose, Grundsätzliche Bemerkungen zum schulpolitischen Aspekt des Hauptschulprojektes und zur Schulpolitik überhaupt, in: Die Deutsche Schule, Als erstes Bundesland - und bislang einziges neben dem schon erwähnten Land Nordrhein-Westfalen - legte Baden-Württemberg 1967 detailliert ausgearbeitete "Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen" der Öffentlichkeit vor, in denen den Gedanken des Deutschen Ausschusses weitgehend entsprochen wird. Die rechtlichen Voraussetzungen schuf das "Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens", das am 1.4.1965 in Kraft trat und die besondere Aufgabe der neu zu gestaltenden Hauptschule Baden-Württembergs mit dem Satz umschreibt: "Die Hauptschule baut auf der Grundschule auf und vermittelt eine allgemeine Bildung als Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung."[86]

Gegenüber der bisherigen Volksschuloberstufe erweitern die "Arbeitsanweisungen" den Bildungsauftrag der Hauptschule "um a) eine Fremdsprache (...) als ordentliches Lehrfach, b) ein vermehrtes Bildungsgut in den Fächern Deutsch und Mathematik, c) Arbeitsgemeinschaften zur Pflege besonderer Interessengebiete der Schüler." Außerdem soll in den oberen Klassen "in zunehmenden Maße in Praxis und Theorie das Verständnis der modernen Arbeitswelt angebahnt und eine Orientierung über die Berufsfelder ermöglicht" werden.[87]

"Erziehung und Bildung in der Hauptschule" werden in einer gesonderten Rubrik neu formuliert; die Unter-

---

Heft 11, November 1967, S. 649. - Die Zitate im Zitat verweisen auf die "Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule", Folge 7 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses, Stuttgart 1964, S. 10 und S.25.

[86] Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg, § 4 Abs. 2 Satz 1, zitiert in: Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen Baden-Württembergs, herausgegeben vom Kultusministerium Baden-Württembergs, Sonderdruck der Reihe "Kultus und Unterricht", Neckar-Verlag, Villingen 1967, (im Folgenden abgekürzt: Baden-Württemberg 1) S. 5.

[87] Baden-Württemberg 1, a.a.O., S. 6 und S. 5.

schiede zu den neun Jahre älteren Leitgedanken im "Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg"[88] sind geringfügig und fallen kaum auf. Bestimmend bleibt der muffige Pathos traditioneller Präambeln, den man in den neuen Hauptschulplänen Nordrhein-Westfalens wohlweislich dadurch eliminierte, indem man auf Leitgedanken alter Art völlig verzichtete.

So kennzeichnen denn drei Bereiche den Erziehungsauftrag der neu zu gestaltenden Hauptschule Baden-Württembergs:

- zum einen der Bereich der körperlichen und seelischen Entwicklung, in dem die erzieherische Funktion des Lehrers nun auch explizit die Behandlung "sexualpädagogische(r) Fragen in geeigneter Form und unter Beachtung schulrechtlicher Bestimmungen" einschließt;
- zum anderen den erzieherischen Auftrag zur Förderung der von der gegenwärtigen Berufswelt geforderten "Arbeitstugenden: Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Exaktheit und Sauberkeit";
- letztlich den Bereich "individual-pädagogischer Maßnahmen", der - nach schönen alten Brauch - die zwei anderen der Sozialerziehung zugehörigen Bereiche ergänzen soll "durch Erziehung zur Selbständigkeit, zum kritischen Urteil und zum Mut, negativen Erscheinungen der Zeit zu widerstehen. Aus diesem Grunde muß der junge Mensch in der Schule auch den Wert der Freiheit erleben." - Die Freiheit schrumpft jedoch in der Retraite: "Die Erziehungs- und Bildungsarbeit gewinnt ihren tiefsten Sinn, wenn sie dem jungen Menschen hilft,

---

88: Vgl. Leitgedanken zur Bildungs- und Erziehungsarbeit der Volksschule, in: Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, hrsg. vom Kultusministe-

> die letzten Bindungen, in denen er steht, zu erkennen und in lebendiger Hingabe zu bejahen. Nur so wird es dem Lehrer gelingen, ihn in der Tiefe der Seele anzusprechen, dort wo die religiösen Kräfte ruhen, die allein eine Wertordnung zu sichern vermögen."[89]

Den Bildungsauftrag der Hauptschule gilt es nach Maßgabe des Textes in folgender Weise zu erfüllen:

- allgemeine Bildung müsse "zeitgemäß" verwirklicht werden, indem der "Lehr- und Lernunterricht zum Bildungsunterricht hin" entwickelt werde, worunter u.a. geistige Verarbeitung und Mobilität, Selbständigkeit und eigenes Urteil verstanden wird, die es anzubahnen gelte;
- die Lebensbezogenheit des Unterrichtes habe als bestimmendes Prinzip zu gelten;
- der Berufsbezogenheit der Bildungsarbeit solle zunehmende Bedeutung zukommen;
- schließlich seien Massenmedien "ihrer heutigen Bedeutung entsprechend zu berücksichtigen".[90]

Ob die Konzeption der Hauptschule, wenn sie einmal verwirklicht ist, jene zukunftsweisende Bedeutung für eine grundlegende "Neuordnung der Gesamtbildungsorganisation" haben wird, wird vielerorts bezweifelt, da sie, dem Willen des Deutschen Ausschusses entsprechend, "das gute Erbe der Volksschule sichern"[91] soll und somit, wie A. Schwarzlose folgert, "auf die Erhaltung der herkömmlichen Schulhierarchie gerichtet ist."[92]

---

rium Baden-Württembergs, Neckar-Verlag, Villingen 1958, S. 5 ff. (im Folgenden abgekürzt: Baden-Württemberg 2).

[89]: Baden-Württemberg 1, a.a.O., S. 7 f.

[90]: Vgl. a.a.O., S. 8.

[91]: Deutscher Ausschuß, Folge 7, a.a.O., S. 12.

[92]: Adolf Schwarzlose, a.a.O., S. 659.

Schwarzlose, der insbesondere die Unvermitteltheit und Trennung von Maßnahmen allgemeiner und beruflicher Bildung in der Hauptschulkonzeption kritisiert, kommt zu dem Resultat, daß mit der Hauptschule "die pädagogischen und bildungspolitischen Intentionen des algemeinen Schulwesens den Erfordernissen und dem Geist der modernen Arbeitswelt keinen Schritt entgegen(kommen). Genauer betrachtet ist der Hauptschulentwurf nur ein weiterer Versuch, die bestehenden Verhältnisse und Einrichtungen der allgemeinen Schulen in ihren Grundlagen und Auswirkungen zu rechtfertigen und zu befestigen."[93]

Realschule

Die Thesen Schwarzloses, an der Hauptschule exemplifiziert, richten sich grundsätzlich gegen "die nach Bildungsschichten gestufte Schulorganisation", worin er den entscheidenden Widerstandsfaktor gegen jede durchgreifende Schulreform sieht. Die "allgemeine Schule" hat nach Ansicht von Schwarzlose bis heute "dafür gesorgt, daß die Vorstellung der Bildungsschichtung nach Maßgabe ihrer Organisationsstruktur lebendig erhalten blieb, und sie hat sorgsam darauf geachtet, daß ihr Berechtigungsmonopol für den Eintritt in die Bildungsschichten nicht angetastet wurde."[94] Nicht die Gliederung der Berufe bestimme das Schulgefüge, sondern "die Aufteilung in Bildungsschichten nach dem Vorbild der Schulstränge als ein gesellschaftliches Grundmuster jeder Gliederung" gehe der Struktur des Erwerbslebens voraus und sei maßgebend für die drei sogenannten Hauptschichten der Berufe - ein Zusammenhang, auf den Schelsky schon früher verwiesen hatte.[95]

---

[93] ebd.
[94] a.a.O., S. 651 und S. 653.

So berechtigt der Gedanke ist, daß Aufbau und Funktion des Schulwesens zu Bildungsschichten in der Gesellschaft führen, die ihrerseits mit der Ausprägung von Berufsschichten korrelieren, so bedarf es jedoch im Hinblick auf die Realschule der Differenzierung.

Die Realschulbewegung im 18. und 19. Jahrhundert stellt nach Josef Derbolav "die pädagogisch-institutionelle Antwort auf die konkreten Ausbildungsbedürfnisse eines neuen Mittelstandes disponierender und verwaltender Berufe einer Schicht 'denkender Praktiker' dar, wie sie die beginnende Industriegesellschaft erforderlich machte und die ausgereifte von heute noch für weite Berufsfelder benötigt."[96] Daß sich diesem utilitaristischen Motiv recht schnell das Ethos einer neuen Bildungsschicht zugesellte, bezeugen Quellen aus dem 19. Jahrhundert[97], in dem man, wie noch ein Jahrhundert zuvor durch "Geburt", nun durch "Bildung" zur "Gesellschaft" gehörte.[98]

Bis auf den heutigen Tag ist eine relativ starke Berufsbezogenheit neben dem Anspruch "gehobener Allgemeinbildung" für die Bildungsziele der Realschule bestimmend geblieben. Die 1966 in Nordrhein-Westfalen erlassenen "Richtlinien für den Unterricht in der Realschule" spiegeln diese Dichotomie wider:

---

[95] a.a.O., S. 652. - Vgl. auch Helmut Schelsky, Anpassung oder Widerstand?, a.a.O., S. 10: "Nicht die Dreigliederung der Berufe bestimmt das Schulsystem, sondern umgekehrt die Dreigliederung der Schule trägt eine Sozial- und Bildungssystematik in das Berufswesen hinein, die sozial und beruflich immer fraglicher wird."

[96] Zitiert in: Hieronymus Oehmig, Mittelschule, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon Band 36, a.a.O., S. 194 f.

[97] Vgl. a.a.O., S. 195.

[98] Vgl. Fritz Blättner, Bildung, in: Band 5 der Bertelsmann Lexikon-Bibliothek, Gütersloh 1956, 10. Auflage 1960, S. 38.

> "Die Realschule hat (...) die besondere Aufgabe, ihren Schülern eine realistische Grundbildung zu vermitteln, die die Grundlage für den Besuch Höherer Fachschulen und anderer Ausbildungseinrichtungen mit entsprechenden Anforderungen bildet. Damit schafft die Realschule auch wesentliche Voraussetzungen für die Berufstätigkeit des Realschulabsolventen, die durch eine enge Verbindung zwischen praktischem Tun und theoretischer Durchdringung der Arbeitsvollzüge gekennzeichnet ist und die Fähigkeit erfordert, erhaltene und zu erteilende Weisungen in größere Zusammenhänge einzuordnen und kritisch über sie zu reflektieren. (...) Diese berufsfeldbezogene realistische Grundbildung ist integrierender Bestandteil der allgemeinen Grundbildung, die sich auf alle Lebensbezüge richtet, in denen der Realschüler steht oder als Erwachsener später stehen wird. Auch im Rahmen der berufsfeldbezogenen Grundbildung sollen nur solche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten vermittelt werden, die dem jungen Menschen zu sinnvoller Lebensführung verhelfen.
> Die Absolventen der Realschule werden später verantwortliche Stellen zumeist im kaufmännischen, im technischen, im technisch-künstlerischen, im Verwaltungs- und im sozialpflegerischen Bereich innehaben. Ihr beruflicher Aufgabenkreis schließt in hohem Maße mitmenschliche Pflichten ein, bei deren Erfüllung sie häufig mit dem 'Gesetz der Sache', mit den Anforderungen der rationalisierten und mechanisierten Arbeitswelt in Konflikt geraten. Ihre Schüler auf solche Situationen vorzubereiten, muß sich die Realschule besonders angelegen sein lassen." 99

Kritiker an der Bildungskonzeption der Realschule betonen vor allem, daß das Bildungsziel der Realschule gegenüber den Zielen von Hauptschule und Gymnasium keine solche Eigenart habe, die die Existenz dieses Schultyps rechtfertige.[100] Und auch H. Oehnig konze-

---

99: Richtlinien für den Unterricht in der Realschule, Schriftenreihe "Die Schule in Nordrhein-Westfalen", Heft 27, hrsg. von Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, A. Henn, Ratingen 1966/67, S. I f. (im Folgenden abgekürzt: Nordrhein-Westfalen 2).

100: Vgl. Folge 5 der Gutachten und Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, S. 16 (Einzelausgabe).

diert, daß wohl die "Mittelstellung zwischen den zwei geprägten allgemeinbildenden Schulen" der Grund dafür sei, "warum die Realschule bis heute nicht ihre qualitative Eigenart in klarer Profilierung herausarbeiten konnte."[101]

Dennoch wird die Realschule ihre Eigenständigkeit weiter behaupten können, da nicht nur, wie an anderer Stelle schon erwähnt, der Deutsche Ausschuß sich für diesen Schultyp aussprach, sondern auch die Kultusministerkonferenz der Länder eindeutig für die Realschulform plädierte:

> "Die Mittelschule entspricht einen dringenden Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens. Sie bereitet ihre Schüler auf Aufgaben des praktischen Lebens mit erhöhter fachlicher, wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung vor und vermittelt die dafür notwendige allgemeine Bildung. Sie soll hiernach eine geeignete Schulvorbildung für den Nachwuchs in den gehobenen praktischen Berufen von Landwirtschaft, Handel, Handwerk, Industrie und Verwaltung sowie in pflegerischen, sozialen, technisch-künstlerischen und hauswirtschaftlichen Frauenberufen geben. Die Förderung und der weitere Ausbau der Mittelschulen werden empfohlen."[102]

Gymnasium

Folgt man der Auffassung des Philologenverbandes Baden-Württembergs, so handelt es sich beim Gymnasium um "die 'letzte intakte Einheit' des deutschen Erziehungswesens".[103] Und Hans Dichgans führt den hohen "Wirkungsgrad" des Gymnasiums insbesondere darauf zurück, daß "im Gymnasium (...) normalerweise Lehrer (wirken), die Bildung und Unterricht als ihre Lebensaufgabe betrachten (...), die ihren Beruf mit echter Freude ausüben..."[104]

---

[101] 101: Hieronymus Oehmig, a.a.O., S. 197.

[102] 102: Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Mittelschule vom 17.12.1953. - Zitiert in: H. Oehmig, a.a.O., S. 196.

[103] 103: Äußerung des Philologenverbands Baden-Württembergs am 26.3.1965 in der Stuttgarter Zeitung, zitiert

Dennoch ist dort, wo so freudig geschaffen wird, die Freude an Reformen recht gering. Der vom Deutschen Ausschuß bestätigte doppelte Auftrag des Gymnasiums, "einerseits (...) den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften (zu) decken; zum anderen (...) der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur (zu dienen),"[105] erhält in den Äußerungen der Gymnasiallehrerorganisationen eine eindeutige Akzentverschiebung zum zweiten Auftragsteil hin: Es sei, wie die Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule 1958 erklärte, nicht zu befürworten, "den Bildungsauftrag der deutschen höheren Schule von beruflichen Rücksichten abhängig zu machen." Vielmehr biete eine "auf breiter Grundlage aufgebaute 'allgemeine Bildung', wie sie die höhere Schule vermittelt, immer noch die beste Gewähr" für die "Heranbildung einer ausreichenden Zahl zur Führung geeigneter Menschen..." Dies sei "für die Wohlfahrt des Ganzen" so wichtig, "daß der Bildungsauftrag der höheren Schule, der die Formung des Körpers, des Geistes und der Seele fordert, eine überragende Bedeutung besitzt. Das den ganzen Menschen erfassende Bildungsziel (...) eröffnet allein die Aussicht, daß solche Führer entstehen."[106]

---

in: Heinrich Roth, Der Philologenverband Baden-Württemberg und die Schulen; Defensive Pädagogik Folge XI, in: Die Deutsche Schule, Heft 6 vom Juni 1965, S. 347.

[104]: Hans Dichgans, a.a.O., S. 48 f.

[105]: Rahmenplan des Deutschen Ausschusses, a.a.O.,S.31.

[106]: Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, Berlin - Göttingen - Heidelberg 1958, in Auszügen abgedruckt in: ∧

Den Auffassungender meisten Gymnasiallehrer nach ist das Gymnasium sowohl Leistungs- als auch Ausleseschule, wobei - versteht sich - stets betont wird, daß "die geistige Auslese (...) nicht mit einer sozialen Auslese verwechselt werden" dürfe.[107] Carl-Ludwig Furck, der verschiedene Schriften, die das Gymnasium zur Leistungsschule proklamieren, auf ihre spezifischen Intentionen hin untersuchte, kan zu dem Schluß, daß der Zusammenhang von Leistung und Bildung ungeklärt und der Leistungsbegriff im Zusammenhang der Schule in durchwegs vier verschiedenen Bedeutungen gebraucht werde:

> "Zunächst wird Leistung verstanden als Erfüllung der schulischen Forderungen an den Schüler, dann als Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten; dabei ist nicht eindeutig, ob der reine Wissenserwerb und die Beherrschung sogenannter Kulturtechniken gemeint sind, oder ob dies nur als Voraussetzung dafür angesehen wird, daß diese Art Leistung zum Aufbau der eigenen Person beiträgt. Ferner

---

Robert Ulshöfer, Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945, a.a.O., S. 36 f.
"Die 'Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule' wurde 1953 zum Schutz des bestehenden neunklassigen Gymnasiums begründet. Unter der Führung des Schulausschusses der 'Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte' schlossen sich der Philologenverband und alle Fachverbände der Gymnasien zusammen, um einen Beitrag zur Überwindung des Fachegoismus und der gegensätzlichen Bestrebungen innerhalb des Gymnasiums zu leisten. Die Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft fanden gerade wegen ihrer betont traditionellen Haltung starke Beachtung." (R. Ulshöfer, a.a.O., S. 93.)

107: Theodor Deimel, Das Bildungsziel der höheren Schule, Schriftenreihe des Deutschen Philologenverbandes, Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. - Berlin - Bonn 1954, S. 11.
Auf eine Gegenargumentation, die die in zahlreichen empirischen Untersuchungen zum Ausdruck gekommenen sozio-kulturellen Determinanten des Lernens einbezöge, wird hier bewußt verzichtet. Argumente, wie die von Deimel vorgebrachten, sprechen für sich.

> wird durch diesen Begriff die Leistung der Schule für Gesellschaft, Wissenschaft, Staat und Wirtschaft angesprochen, und schließlich kann die Leistung des einzelnen Menschen in Gesellschaft und Beruf gemeint sein. Eine formale Beschreibung dieser in Beziehung zueinander stehenden Bedeutungen des Leistungsbegriffs sagt nichts über den spezifischen Charakter der Leistung und nichts über die erzieherische Bedeutung der Leistungsforderung. Nach beiden muß gefragt werden." [108]

Zu befragen, weil fraglich, wäre auch das völlig unbestimmte Verhältnis von allgemeinem und fachlichem Bildungsziel im Gymnasium. So einhellig die Frontstellung der Gymnasiallehrer gegen jede utilitaristisch anmutende Forderung von Wirtschaftsseite ist, so strittig ist gleichzeitig ein gemeinsames Bildungsziel. In den Äußerungen der Gymnasiallehrerverbände kommt dieses Syndrom nur latent zum Ausdruck. So erachtet es der Hessische Philologenverband als wichtigste Aufgabe des Gymnasiums, sich um "die Bildung des Schülers in allen *wesentlichen* Bereichen unserer Kultur, der *substantiellen* und der *philosophischen* Bildung"[109] zu bemühen. Und der Deutsche Philologenverband umschreibt in einem 1965 vorgelegten "Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion" den Bildungsauftrag des Gymnasiums folgendermaßen:

> "Das Gymnasium geht den Voraussetzungen und Ursprüngen, Grundlagen und geistigen Wurzeln von Tradition und Gegenwart nach und erschließt von ihnen her die Wirklichkeit, Das bedeutet:

---

[108] 108: Carl-Ludwig Furck, Das Verhältnis von Leistung und Bildung, in: Der Bildungsgedanke des Gymnasiums im Spannungsfeld der Gegenwart, Aufsätze und Berichte, hrsg. von Karl Seidelmann, Sonderheft 2 zu "Rundgespräch", Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. - Berlin - Bonn o.J. (1962), S. 15.

[109] 109: Hessischer Philologenverband (Hrsg.), Stellungnahme zur Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (lt. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29.9.1960), Gießen o.J., S. 5 - eigene Hervorhebungen.

> 1. Die geschichtlich-politische Welt und die wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Situation unserer Zeit können den jungen Menschen nur verständlich werden durch Einsichten in die Entscheidungen und Entwicklungen, auf denen unsere Welt beruht.
> 2. Die technischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen unserer Welt müssen im Unterricht so erarbeitet werden, daß den Schüler das Besondere des naturwissenschaftlichen Denkens in seinen verschiedenen Formen erschlossen wird.
> 3. Das Erbe unserer Kultur kann nur durch die Beschäftigung mit den Gegenständen unserer geistigen und kulturellen Tradition erkannt und für die Gegenwart und Zukunft fruchtbar gemacht werden.
>
> Gymnasiale Bildung ist in ausgeprägter Weise kategorial bestimmt und gründet in dem geschichtlichen Erbe und der modernen Welt. Diese Bildung macht den jungen Menschen frei und fähig zu verantwortlicher Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen und kommenden Aufgaben. So erzieht das Gymnasium zu einer Offenheit des Denkens, zu sittlicher und politischer Verantwortung.
> Gymnasiale Bildung macht aber nicht nur die Weltinhalte, sondern darüber hinaus die geistigen Medien selbst zum Gegenstand der Reflexion." 110

Wie sich einerseits ein groß Teil der Gymnasiallehrer als Wahrer kultureller Tradition und Verkünder zeitloser menschlicher Werte fühlt, so wehrt sich die Mehrzahl andererseits energisch dagegen, die Grenzen ihrer an der Universität studierten Disziplin zu überschreiten und somit zu 'dilettieren'.

Kulturelles Bildungserbe und fachliches Ethos reiben aneinander, weil, wie es Karl Seidelmann einmal formulierte, "immer noch die fragwürdige Ansicht vorherrscht, als müsse man in jedem Fall formelhaft ausdrücken können, was bei der Bildung und Erziehung herauskommen soll."111

110: Deutscher Philologenverband, Bildung und Schule, a.a.O., S. 31 f. - Hervorh. im Original.
111: Karl Seidelmann, Gegenwartsprobleme des Gymna-

Stilblütenhafte Definitionen, wie der Versuch der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, "das allgemeine Bildungsziel durch die Summe der fachlichen Bildungsziele umschreiben"[112] zu wollen, kennzeichnen diesen Zustand. Derbolav und Wilhelm Flitner haben 1959 bzw. 1961 bereits "einem solchen bildungstheoretischen Primitivismus" - so Seidelmann - "energisch widersprochen"[113]; im szientifischen Bereich der Pädagogik finden solche Definitionsversuche auch kaum Fürsprecher. So sieht Fritz Blättner in seinem 1960 vorgelegten Werk über die Aufgaben des Gymnasiums vier Aufgaben als gegeben an, die das Gymnasium zu erfüllen habe: "...die Erziehung zum Glauben, zur Naturbeherrschung, zur Weltkenntnis und zum Sinnverständnis." Diese Aufgabe seien nicht einfach auf einzelne Fächer des Gymnasiums aufteilbar, sondern jedes Fach habe "das Seine zur Sinndeutung, zur Weltkenntnis, ja zuletzt auch zur Klärung der Glaubensprobleme" zu geben.[114]

Eine Analyse, die "die Stellungnahmen zum Thema 'Höhere Schule'" in "Verbands- und Werkzeitschriften und ähnliche(n) Organe(n) der Wirtschaft (...) im Zeitraum von 1955 bis 1967" zum Gegenstand hatte, erbrachte das Resultat, daß "die Mehrzahl der Ver-

---

siums - Versuch einer konstruktiven Kritik, in: Der Bildungsgedanke des Gymnasiums im Spannungsfeld der Gegenwart, a.a.O., S. 25.

[112] Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, Berlin 1958, S. 31, zitiert in: Karl Seidelmann, Gegenwartsprobleme des Gymnasiums, a.a.O., S. 26.

[113] Vgl. Karl Seidelmann, ebd. - Seidelmann verweist auf einen Aufsatz Derbolavs in der Zeitschrift für Pädagogik V, S. 144 ff., betitelt: Der Bildungsauftrag des Gymnasiums und die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen; ebenso auf Wilh. Flitner, Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, S. 27.

[114] Fritz Blättner, Das Gymnasium, Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Quelle & Meyer, Heidelberg 1960, S. 17 f.

öffentlichungen (...) mit einer Kritik an dem unzeitgemäßen heutigen Gymnasium ein(setzt), das immer noch von dem humanistischen Bildungsideal Humboldts geprägt werde, ohne die heutige, von der Technik bestimmte Arbeits- und Wirtschaftswelt hinreichend zu berücksichtigen."[115] Daß darüber hinaus das Gymnasium im Bewußtsein großer Teile der Gesellschaft als ferne und fremde Institution privilegierter Kreise erscheint und daß dieses Gefühl einer sozialen Kluft zugleich auch sozial sanktioniert ist, bestätigen zahlreiche empirische Untersuchungen.[116]

115: Herrad Schenk, Wirtschaft und Höhere Schule im Spiegel von Veröffentlichungen der Wirtschaft, in: Sozial-ökonomische Grundbildung in der höheren Schule, hrsg. von der Bildungsabteilung des Deutschen Industrieinstituts, Folge 22 der Materialien zu Bildungs- und gesellschaftpolitischen Fragen, Deutsche Industrieverlagsgesellschaft, Köln 1967, S. 49.

116: Folgende Äußerungen von Eltern der Unterschicht, deren Kinder die Übertrittsberechtigung zum Gymnasium hatten, aber zur Realschule geschickt wurden, verdeutlichen diese "affektive Distanz" (von Dahrendorf gebrauchter Terminus, der von einer "Informationsdistanz" abgrenzt): "Im Gymnasium werden Arbeiterkinder als eine schlechtere Art von Menschen angesehen, und zwar von Lehrern und anderen Schülern." - "Es heißt, das Gymnasium sei für alle zugänglich. Aber ich hab' den Eindruck, daß Kinder von Arbeitern mit den Noten herabgedrückt werden." - "Er (der Sohn) hätte sich im Gymnasium ja doch nicht wohl gefühlt. Sie hätten auf den Schuhmachersohn ja doch nur hinabgeschaut." (Franz Hess, Fritz Latscha, Willi Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule, Olten 1966, S. 155 f.)

Dahrendorf verweist auf Untersuchungen von Josef Hitpass, deren Ergebnisse die soziale Sanktionierung dieser affektiven Distanz belegen, daß "es also Mechanismen innerhalb der Arbeiterschicht gibt, um Außenseitern den Versuch zu erschweren, ihre Kinder auf die höhere Schule zu schicken." (Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 70.)

Das dem heutigen Gymnasium noch zugeschriebene Attribut der Elitenschule, weniger das Verdienst bzw. die Schuld Humboldts als vielmehr seiner Epigonen, empfängt somit seine Bestätigung auch weniger aus den amtlichen Richtlinien über die Aufgaben des Gymnasiums als aus den Äußerungen von Gymnasiallehrern bzw. ihrer Interessenverbände.

Charakteristisch sind die Äußerungen Theodor Deimels, der in einer Schriftenreihe des Deutschen Philologenverbandes "zusammenfassend das Bildungsziel der höheren Schule" folgendermaßen umreißt:

> "Sie erstrebt die Heranbildung freier, selbstverantwortlicher Persönlichkeiten, deren geistige und sittliche Anlagen sich in einem langen Reifeprozeß voll entfalten sollen und deren Entscheidungen durch ein hoch entwickeltes Wertbewußtsein und ein waches Gewissen gelenkt werden. Diese Entwicklung vollzieht sich in steter enger Berührung mit einem Bildungsgut, das der abendländischen Kulturtradition entnommen ist. Die wesentlichen Komponenten dieses Kulturgutes sind Antike und Christentum. Das Germanisch-Deutsche ist eine besondere, uns vor allem wertvolle Ausprägung dieser europäischen Überlieferung."[117]

"Erziehung und Gesinnungsbildung" sind nach Deimels Ansicht das höchste Ziel eines Gymnasiums, das "in seinen Grundzügen" der "Konstruktion rationaler Systeme" mißtraut und sich "zu den ewigen Werten der abendländischen Tradition, zu den unverlierbaren Idealen der Antike und des Christentums, zu der besonderen Ausprägung des Deutschtums" bekennt. Die "richtige politische Haltung" ergebe sich aus dieser Zielsetzung

---

117: Theodor Deimel, a.a.O., S. 10.

"von selbst".[118] Der Faschismus aber, dem eine solche Sprache Asyl gewährt[119], erscheint bei Deimel als leidiges Beiwerk, unvermittelt zur Bildungsfunktion der Schule. In dem unwilligen Diktum: "Erziehung vermag überhaupt wenig gegenüber den elementaren Gewalten, die die Geschichte bestimmen"[120], ist das mythische Feigenblatt für Auschwitz schnell gefunden.

Unter dem "geschichtlich überlieferten Kulturgut", welches - so Deimel - den gymnasialen Unterricht bestimmt und "dessen Vermittlung der höheren Schule ihren Sinn verleiht"[121], wird allerdings, wie Wolfgang Edelstein zu recht feststellte,

> "nicht das operationel-funktionale Gefüge, gleichsam die Innenseite der Gesellschaft, (verstanden) sondern ein System rein 'geistiger' Werte, das dann absolut gesetzt wird. Aus der Hypostasierung der Kultur zu einem Absoluten erwächst die Hypostasierung der Institution Schule, die über den Schlüssel zum Tempel der Kultur verfügt. Das Gymnasium erscheint so in der Debatte nicht etwa als eine Institution zur Ausbildung qualifizierter Personen für qualifizierte Positionen, sondern als bloß kultureller Fetisch; Volksschule (und Mittelschule) vermitteln dagegen bestenfalls 'Zivilisation'. Das Nützliche trennt sich zivilisatorisch und institutionell vom Schönen und Wahren und dies wieder vom Guten. Eine gute oder, sagen wir: bessere Gesellschaft gehört bisher nicht in den bewußten Aufgabenkreis schulischer Erziehung." 122

118: a.a.O., S. 18 und S. 23.

119: Vgl. Theodor W. Adorno, Jargon der Eigentlichkeit, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1964, S. 9.

120: Theodor Deimel, a.a.O., S. 25.

121: a.a.O., S. 4.

122: Wolfgang Edelstein, Schulreform und kritische Theorie, in: Heidelberger Blätter - Zeitschrift für Probleme der Arbeit und der Gesellschaft, Verlag E. & L. Wolfstetter, Mannheim, Heft 9/10, Dezember 1966/Januar 1967, S. 9.

Das Bemühen, nicht rettbare Bildungsideale zu retten, ist in der Diskussion über die Gymnasialreform vielerorts spürbar. Zwar ist, wie Kurt Strunz formuliert, "die angebliche Tragödie des Humanismus, die Lehre von der Geworfenheit des Menschen, (...) abgelöst worden durch eine andere Auffassung vom menschlichen Sein und den menschlichen Möglichkeiten und durch eine andere innere Haltung (...)"[123] Die neue Lehre aber, aus der Strunz die "Bildungsziele für die höhere Schule der Gegenwart" ableitet, kennt als oberstes Ziel die neue alte "Pflege des geordneten höheren Wertsinns, (... die) Erziehung zur Wachsamkeit gegenüber allem Antihumanen, (... die) Weckung menschlichen Grenzbewußtseins", eine "Auffassung und Haltung", die Strunz als "Dennoch-Optimismus" bezeichnet[124] - das Positive läßt sich wie ein Stehaufmännchen nicht unterkriegen.[125]

Einige Vereinbarungen der Kultusministerkonferenzen wurden im Laufe der letzten Jahre in der Absicht beschlossen, die Anforderungen und Ziele des Gymnasiums in den einzelnen Fächern, Klassenstufen und Schultypen zu revidieren und allgemeinverbindlich zu formulieren.

Das erste bedeutende Ergebnis dieser Reformbemühungen ist der sogenannte Tutzinger Maturitätskatalog von 1958[126], der in Form inhaltlicher Minimalforderungen von Kenntnissen und Fähigkeiten in einzelnen Unterrichtsfächern Maßstäbe zur Bestimmung des Begriffs der Hochschulreife aufstellt . - Die spezifischen Ziele der Fächer werden Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

---

[123] Kurt Strunz, Bildungsziele für die höhere Schule der Gegenwart, a.a.O., S. 43.

[124] ebd.

[125] Vgl. Theodor W. Adorno, Jargon der Eigentlichkeit, a.a.O., S. 26.

[126] Der Tutzinger Maturitätskatalog wurde gemeinsam von einem Ausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz erarbeitet.

Im September 1960 schließen die Kultusminister eine "Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien" (sog. Saarbrücker Rahmenvereinbarung), deren Kennzeichen eine "Beschränkung der Zahl der Unterrichtsgebiete, Beschränkung der Lehrstoffe durch paradigmatische Auswahl und Bildung von Schwerpunkten, Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer (,.. und) freiwillige Unterrichtsveranstaltungen"[127] sind.

Ein Jahr später folgen die "Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung". In diesen Empfehlungen wird die Aufgabe des Gymnasiums und insbesondere die der Oberstufe mit folgenden Worten umschrieben:

> "1. Das Gymnasium gibt die allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien. Damit werden auch die Voraussetzungen für die Ausbildung in anderen Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen geschaffen.
> 2. Der Unterricht des Gymnasiums ist zwar auf allen Stufen von dieser Aufgabe bestimmt, aber die Oberstufe ist ihr in besonderem Maße zugeordnet.

---

[127] Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien ("Saarbrücker Rahmenvereinbarung"), Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29.9.1960, in: Gerhardt Giese, Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Musterschmidt-Verlag, Göttingen - Berlin - Frankfurt/M. 1961, S. 337.

> 3. Der Schüler der Oberstufe soll Ursprünge und grundlegende Inhalte unserer Welt erkennen, damit er sich für ihre verpflichtende Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann. Er soll *propädeutisch* in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden und lernen, mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und des Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen.
> 4. Der Schüler der Oberstufe bedarf der rechten Arbeitsgesinnung. Es ist die Aufgabe aller Lehrer, den Schülern den Sinn ihrer Arbeit zu verdeutlichen und sie zu werkgerechtem Tun anzuleiten..."[128]

Im Sommer 1962 beschließen die Kultusminister "Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien", der Oberstufe also; im Sommer 1966 werden schließlich auch "Richtlinien und Empfehlungen zur Ordnung des Unterrichts in den Klassen 5 bis 11 der Gymnasien", also für die Unter- und Mittelstufe, erlassen. Eine Rubrik dieses Beschlusses weist der Erziehungstätigkeit in den Klassen 7 bis 11, der Mittelstufe des Gymnasiums, die folgenden Aufgaben zu:

> "1. Die Schule hat (...) die Jugendlichen mehr und mehr für die geistige Wirklichkeit und ihre Forderungen zu gewinnen, (... und sie) in die Welt der Erwachsenen einzuführen."
> 2. Durch die Vermittlung von "wohlbegrenztem, gründlichem und sicherem Wissen und Können" soll die Mittelstufe auf die Arbeit in der Oberstufe vorbereiten.
> "3. Die musische Erziehung soll auf der Mittelstufe einen besonderen Beitrag zur Pflege der gestaltenden Fähigkeiten, zu sinnvollem Gebrauch der Freizeit und zur Geschmacksbildung leisten...
> 4. Die Schüler sollten möglichst oft Gelegenheit haben, sich planend und ausführend an Gemeinschafts-

---

128: Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung ("Stuttgarter Empfehlungen"), Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28./29.9.1961, in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 51. - Hervorhebungen im Original.

> aufgaben innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu bewähren...
> 6. Besondere Bedeutung kommt der Sexualerziehung zu. Die Schule ist verpflichtet, den jungen Menschen zu helfen, die schwierigen Probleme dieses Alters zu meistern." 129

Diesen Beschlüssen der Kultusministerkonferenzen entsprechen im wesentlichen die Leitgedanken über die Aufgaben des Gymnasiums in den Bildungsplänen der Länder. Mitunter wird auch auf eigene Formulierungen verzichtet, und man begnügt sich mit einem Verweis auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen.

IV. Bildungsziele und Bildungsinhalte der Unterrichtsfächer

"Angaben über Lerninhalte, selbst wenn darüber entschieden wäre, welche in der Schule Lehrgegenstand sein sollen, sind keine Lern- und Lehrziele. Wenn Inhalte in Wissen und Können, Verstehen und Denken, Anwenden und Produzieren, Beobachten, Beurteilen und Werten umgewandelt werden sollen, müssen sie in Lernziele übersetzt werden, die vom Individuum her zu formulieren sind, und zwar verhaltenstheoretisch als angebbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Lernende präsent haben und rasch präsent zu machen imstande sein muß."130

129: Richtlinien und Empfehlungen zur Ordnung des Unterrichts in den Klassen 5 bis 11 der Gymnasien ("Berliner Richtlinien und Empfehlungen"), Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.6.1966, in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 82 f.

130: Heinrich Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, a.a.O., S. 71.

Allgemeine Lern- und Erziehungsziele, die in diesem Zitat von Heinrich Roth angesprochen sind, waren bereits Thema der vorangegangenen Kapitel. So gilt es jetzt, quasi im Krebsgang, diesen Zielen die Inhalte zu Seite zu stellen, an und mit denen die Ziele verwirklicht werden sollen. Die Inhalte, also der Unterrichtsstoff, werden im Kontext mit den spezifischen Bildungszielen, den Aufgabenstellungen der einzelnen Unterrichtsfächer, dargestellt. Dabei versteht es sich von selbst, daß nur die Hauptthemen und -gegenstände des Unterrichtsstoffes erwähnt werden können, da die amtlichen Stoffpläne für die einzelnen Fächer allein eine kleine Bibliothek füllen. Zudem werden die Fächer mit überwiegend erzieherischer Funktion (Leibeserziehung, Kunsterziehung etc.) zugunsten der sogenannten Bildungsfächer (Mathematik, Geschichte etc.) dabei in den Hintergrund treten. Der zwischen den Ziel- und dem inhaltlichen Bereich stehende Komplex der Lern- und Lehrmethoden bleibt jedoch, wie eingangs schon erwähnt, aus der Betrachtung ausgeschlossen. Die Frage der Unterrichtszeit wird im folgenden Kapitel behandelt werden.

In den Bildungsplänen der Länder ist das gebräuchlichste Gliederungsverfahren dies, daß man den Stoffplänen für die einzelnen Fächer - auch Lehr- und Bildungsgut genannt - allgemeine Zieldirektiven und methodische Hinweise zur Seite stellt. Zudem sind in den Plänen hin und wieder einzelne Unterrichtsfächer zu Fächergruppen bzw. Bildungsbereichen mit einheitlichen Leitgedanken zusammengefaßt. Der Unterrichtsstoff selbst wird in der Form von Maximal- oder Minimalplänen oder einer Zwischenform mit teils verbindlichen, teils empfohlenen Unterrichtsstoffen dargeboten, wobei ein Trend zu Minimalplänen in neueren Veröffentlichungen festzustellen ist. Desweiteren läßt sich konstatieren, daß man in den Plänen in zunehmendem Maße auf Leitgedanken herkömmlicher Art überhaupt, sowohl allgemeiner als auch fächerspezifischer Art, zu verzichten gewillt ist; die Textlänge wird reduziert, z. T. verzichtet man ganz auf Leitgedanken.

In den Ausführungen dieses wie des folgenden Kapitels rücken aufgrund des vorliegenden Quellenmaterials notwendigerweise die amtlichen Bildungspläne in den Vordergrund. Verzichtet wird auf eine Darstellung der Lernebenen, d.h. der Unterrichtsgegenstände in den einzelnen Klassenstufen. Vielmehr konzentriert sich die Erörterung des Bildungsstoffes auf die letzten Unterrichtsjahre in der Haupt- und Realschule sowie in den drei vorherrschenden Zweigen des Gymnasiums; die Grundschule bleibt also völlig außer acht. Die Verbindung oder der Bruch zwischen Bildungszielen und -inhalten am Ende der einzelnen Schulzweige soll auf diese Weise in den Vordergrund treten. Mit welchem Zeitaufwand diese Ziele erreicht werden, verdeutlichen die Stundentafeln des folgenden Kapitels.

1. Die verbindlichen Fächer der einzelnen Schulzweige

Die folgende Verteilung der Unterrichtsfächer auf die einzelnen Schulzweige ist nicht in allen Bundesländern in gleicher Weise verbindlich, jedoch entspricht sie den vorherrschenden Regelungen.

Hauptschule

In den Bildungsplänen jüngeren Datums ist es, in Verbindung mit der organisatorischen Neugestaltung der Volksschuloberstufe als Hauptschule, üblich geworden, einen Unterschied zwischen Fächern mit Kernunterricht und mit Kursunterricht zu machen. Außerdem werden in vermehrtem Maße Arbeitsgemeinschaften angeboten.[131] Fächer mit Kern- oder Kursunterricht sind aber in gleicher Weise Pflichtfächer für alle Schüler. Die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft ist in den ersten beiden Jahren meist freiwillig, in den Klassen 7 bis 9 muß im allgemeinen eine mindestens zweistündige Arbeitsgemeinschaft pro Woche gewählt werden.

Als verbindliche Fächer der Hauptschule können gelten: Deutsche Sprache; Geschichte, Gemeinschaftskunde (Sozialkunde) und Erdkunde - als politische Bildung auf wechselnde Weise zusammengefaßt; eine Fremdsprache, in der Regel Englisch und heute noch vorwiegend ein freiwilliges Fach; Mathematik, unterteilt in Rechnen, Algebra und Geometrie; Biologie (Naturkunde), Physik und Chemie (Naturlehre); Religion, Turnen (Leibeserziehung), Musik, bildnerisches oder bildhaftes Gestalten (Zeichnen, Malen, Kunstbetrachtung); schließlich die nur für Jungen oder Mädchen verbindlichen Fächer Werken, Handarbeit und Hauswirtschaft (Hauswerk).

Die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt als verbindliches Unterrichtsprinzip der Hauptschule blieb bislang in einzelne Fächergruppen integriert; erst in den kürzlich erschienenen Bildungsplänen für die Hauptschulen Nordrhein-Westfalens findet sich das eigenständige Fach 'Arbeitslehre', welches nach dem Willen der Bildungsplaner neben den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre zur Grundlage der Hauptschularbeit werden soll.

---

[131] Die Aufteilung nach Kern- und Kusunterricht geht aus den Stundentafeln des folgenden Kapitels hervor.

Im Kusunterricht und/oder den Arbeitsgemeinschaften werden schließlich noch Fächer wie Kurz- und Maschinenschrift, Themen wie Freizeitgestaltung, Umgang mit Massenmedien, Fotografieren u.a. angeboten.

Realschule

Der Fächerkanon der Realschule unterscheidet sich von dem der Hauptschule nur geringfügig. Physik und Chemie werden als getrennte Fächer unterrichtet, Kurzschrift und Maschinenschreiben sind teilsweise Pflichtfächer. Eine Fremdsprache, in der Regel Englisch, ist obligatorisch, eine zweite Fremdsprache, im allgemeinen Französisch, wird als Wahlfach unterrichtet.

Gymnasium

Die Vielzahl der Fächerkombinationen in den verschiedenen Typen, Zügen oder Zweigen des Gymnasiums[132] macht es erforderlich, sich im Rahmen dieser Arbeit auf die drei vorherrschenden Formen, den altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Typ zu beschränken. Auf diese drei Typen und auf die sogenannte Normalform des Gymnasiums sind auch die Vereinbarungen der Kultusminister zur "Ordnung des Unterrichts in den Gymnasien" bezogen.[133]

132: In Berlin beispielsweise bestehen 12 Züge des Gymnasiums mit unterschiedlichen Fächerkombinationen: zwei altsprachliche, vier neusprachliche, vier mathematisch-naturwissenschaftliche Züge, schließlich noch Züge mit sogenannten Ost- und Aufbauklassen.

133: Vgl. das voranstehende Kapitel wie auch die Anmerkungen 127 und 129 auf Seite 83 bzw. S. 85. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarungen von 1960 (Anmerkung 127) bezogen sich auf die im sog. Düsseldorfer Abkommen vom 17.2.1955 zwischen den Ländern fest-

In den "Richtlinien und Empfehlungen zur Ordnung des Unterrichts in den Klassen 5 bis 11 der Gymnasien", die die Kultusminister am 15.6.1966 vereinbarten, wird über die Unterrichtsfächer folgendes bestimmt:

" 1. Die Fächer Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst- und Leibesübungen sind in jeder der Klassen 5 bis 11 Pflichtfächer.
2. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache - in der Regel Englisch oder Latein - beginnt in Klasse 5. Diese Fremdsprache ist in jeder der Klassen 5 bis 10 Pflichtfach.
3. In Klasse 7 beginnt der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache. Diese ist Pflichtfach in jeder der Klassen 7 bis 10.
4. In Klasse 11 ist in jedem Fall entweder die erste oder die zweite Fremdsprache Pflichtfach (...)
5. Ab Klasse 9 kann eine dritte Fremdsprache (...) gelehrt werden.
6. Geschichte wird in jeder der Klassen 7 bis 11 als Pflichtfach gelehrt. In der Klasse 6 beschränkt sich die geschichtliche Unterweisung in der Regel auf Heimatgeschichte und Geschichtserzählungen.
7. Erdkunde wird in jeder der Klassen 5 bis 11 als Pflichtfach gelehrt (...)
8. In den Ländern, in denen es für die Behandlung sozialkundlicher Sachverhalte in den Klassen 6 bis 11 kein selbständiges Fach gibt, ist

---

gelegte Normalform des Gymnasiums (§ 8 des Abkommens, in: Rob. Ulshöfer, a.a.O., S. 29). Die Vereinbarungen des Düsseldorfer Abkommens wurden 1964 durch das sog. Hamburger Abkommen abgelöst (vgl. Anm. 26 auf S. 15). Auf die darin gegebene neue Definition der Normalform des Gymnasiums beziehen sich ausdrücklich die Berliner Richtlinien und Empfehlungen von 1966 (Anm. 129, S. 85). Danach gelten heute das nun- oder siebenklassige Gymnasium als Normalform, wobei in beiden Typen ab der fünften Klasse eine Fremdsprache unterrichtet werden muß, in der siebten Klasse die zweite Fremdsprache hinzukommt und frühestens von der neunten Klasse ab eine dritte Fremdsprache gelehrt werden kann. (Vgl. Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 67 f.)

> Sozialkunde ein maßgebliches Unterrichtsprinzip in anderen Fächern, vor allem in Geschichte und Erdkunde.
>
> 9. Biologie ist mindestens in sechs der Klassen 5 bis 11, auf jedem Fall in Klasse 10, Pflichtfach.
> 10. Physik ist in jeder der Klassen 8 bis 11 Pflichtfach.
> 11. Chemie ist in mindestens zwei - unmittelbar aufeinanderfolgenden - der Klassen 9, 10 und 11 Pflichtfach.
> 12. Werken und Nadelarbeit können in einigen Klassen zum Pflichtunterricht gehören. (...)
> 13. Für das Fach Religionslehre sind die in den einzelnen Ländern geltenden Bestimmungen maßgebend." 134

Die Kombination der Unterrichtsfächer in der Oberstufe der drei vorherrschenden Typen des Gymnasiums regelt die "Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien", die die Kultusminister am 29.9.1960 schlossen. Danach wird die "Arbeit in den Klassen 12 und 13 (...) durch die folgenden Kernpflichtfächer bestimmt:

- altsprachlicher Schultyp: Deutsch, Latein, Griechisch (oder Französisch), Mathematik;
- neusprachlicher Schultyp: Deutsch, zwei Fremdsprachen, Mathematik;
- mathematisch-naturwissenschaftlicher Schultyp: Deutsch, Mathematik, Physik, eine Fremdsprache (erste oder zweite Fremdsprache).

Verbindliche Unterrichtsfächer in den Klassen 12 und 13 aller Schultypen sind weiterhin:

> Gemeinschaftskunde (insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an der Stundenzahl, sondern um übergreifende geistige Gehalte), außerdem Leibesübungen und ein musisches Fach.

134: Abschnitt A des ersten Teils der "Richtlinien und Empfehlungen" (vgl. Anm. 129, S. 85), in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 75 f.

Dazu tritt in den Klassen 12 und 13 nach Wahl des Schülers ein weiteres Fach (Wahlpflichtfach), das auch die Form einer Arbeitsgemeinschaft für die Klassen 12 und 13 erhalten kann.
Als Wahlpflichtfächer gelten:

- die Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein, Griechisch, Russisch), soweit sie nicht (...) Kernpflichtfach sind;
- die Naturwissenschaften: Physik - soweit es nicht Kernpflichtfach ist - , Chemie, Biologie und Erdkunde..." 135

Die Bildungspläne für die Gymnasien in den einzelnen Ländern werden oder sind bereits diesen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz angeglichen. Die im weiteren Verlauf dieses Kapitels vorgenommenen Zuordnungen der diversen Unterrichtsfächer zu einzelnen Bildungsbereichen verfolgt lediglich den Zweck, Übersichtlichkeit zu erreichen - ein Pendant zu dieser Einteilung gibt es in den Bildungsplänen nicht. Dort ist, neben den schon erwähnten fünf überfachlichen Bildungsbereichen in den Hessischen Plänen[136], eine Gliederung in drei Fächergruppen vielfach üblich: muttersprachliche und politische Bildung, mathematisch naturwissenschaftliche Bildung, musische und technische Bildung.[137]

135: Abschnitt II der "Rahmenvereinbarung" (vgl. Anm. 127, S. 83), in: Gerhardt Giese, a.a.O., S. 337 f
136: Vgl. den Schlußteil des II. Kapitels auf Seite 62.
137: Die Termini sind den neuen Hauptschulplänen Baden-Württembergs entlehnt; sie gelten sinngemäß für alle Schulzweige. Religionsunterricht und Fremdsprachen werden im allgemeinen außerhalb dieser Fächergruppierungen separat aufgeführt.

2. Deutschsprachliche Bildung

"Die Schule lehrt die Sprache nicht, sie pflegt sie. Das Kind kommt mit seiner Muttersprache zur Schule, die freilich häufig Mundart ist. Der Lehrer versetzt es, da er die Hochsprache ohne Zugeständnis an die Mundart gebraucht, in eine neue Sprachumwelt, die für das Kind nunmehr gültig wird. Das Kind gebraucht die Sprache, es lebt sich in sie ein. (...) Der gestalteten Sprache Raum lassen, daß sie bildend auf den jungen Menschen wirke, ist die vornehmste Aufgabe der Schule in Hinsicht auf die muttersprachliche Bildung."[138]

Der muttersprachlichen Bildung kommt in allen Schulzweigen eine zentrale Bedeutung zu. Im allgemeinen lassen sich in den auf der Grundschule aufbauenden Schulzweigen vier Unterrichtsbereiche voneinander differenzieren: Sprechen, Schreiben, Sprach- und Schrifttumsbetrachtung, wobei sich die beiden ersten Bereiche unter dem Terminus "Sprachhandeln", die beiden letzten Bereiche unter "Sprachverstehen" zusammenfassen lassen.

Hauptschule

Als Aufgabe des Deutschunterrichts in der Hauptschule[139] wird es angesehen, "richtigen, ausdrucksvollen und zuchtvollen Sprachgebrauch, einfühlendes Hören und Verstehen, Verständnis für die Sprache als Werk und Gestalt und Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Muttersprache" zu erstreben. Die Schüler sollen auf

---

138: Hessen 1, a.a.O., S. 9.

139: Bildungspläne, die noch keine Differenzierung zwischen Grund- und Hauptschule bzw. Volksschulunterstufe und -oberstufe vornehmen, werden im gesamten Kapitel über die Bildungsziele und -inhalte der Fächer weniger beachtet werden.

diese Weise "ein bewußtes Verhältnis zu ihrer Muttersprache gewinnen und so zu einer Sprachhaltung gelangen, die sich durch Wahrhaftigkeit, Sach- und Wesensgemäßheit auszeichnet".[140]

Eine etwas differenziertere Sinngebung empfängt die muttersprachliche Bildung in den Plänen eines anderen Landes. Danach hat der Deutschunterricht das Ziel, die Sprache in dem Maße zu fördern und zu bilden, daß durch ihren Gebrauch folgende Funktionen erfüllt werden:

> " a) Die Sprache dient der mitmenschlichen Begegnung (Sozialfunktion der Sprache). Sie ermöglicht überhaupt erst Kommunikation. (...) Dem Deutschunterricht fällt die Aufgabe zu, alle Möglichkeiten der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu entfalten.
>
> b) Die Sprache dient der Erschließung von Welt. Sie ordnet, wertet, konstituiert die Erscheinungen unserer Welt; sie stiftet überhaupt erst Wirklichkeit. Entsprechend wird der Deutschunterricht die Einsicht entfalten und vertiefen, daß Sache und Sprache zusammenhängen. (...)
>
> c) Die Sprache dient der Entfaltung der Individualität. Sie ermöglicht Bildung und Selbstbildung der Persönlichkeit. Der Deutschunterricht kann auf angemessene Weise diese Bildung fördern, indem er nach dem Maßstab individueller Begabung und Leistung differenzierte Aufgaben stellt.
>
> d) Die Sprache läßt sich zum gestalteten Werk steigern. Sie schafft in der Literatur und Dichtung eine Wirklichkeit eigener Art. Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, den Schüler so an diese Wirklichkeit heranzuführen, daß sie ihrerseits auf ihn - erziehend und bildend - zurückwirken kann." 141

Die Zielsetzungen anderer Länder kommen der einen oder anderen zitierten Aufgabenstellung des Deutschunterrichts nahe. Am Ende der Hauptschulzeit sollen

---

140: Bayern 1, a.a.O., S. 23.
141: Nordrhein-Westfalen 1, a.a.O., S. B 3/1.

die Schüler die sprachlichen Techniken - Lesen, Schreiben, Rechtschreiben - wie auch die Hochsprache beherrschen, soll das Interesse für Literatur geweckt und Sicherheit in mündlichem und schriftlichem Ausdruck gegeben sein.

Die Stoffpläne vermerken für die letzten Klassen der Hauptschule in bezug auf die sprachlichen Techniken und die Sprachgestaltung insbesondere neben ständigen Wiederholungen die Arbeit mit Wörterbuch und "Duden", Erweiterung der Fremdwörtergruppen, Wortschatzübungen sowie stilistische Übungen. Die Lyrik tritt gegenüber der Prosa zurück; bevorzugt werden sowohl kurze Erzählungen deutscher Autoren als auch Märchen, Sagen, Schwänke u.a.

Realschule

Die sprachlichen Techniken stehen in der Realschule nicht mehr so sehr im Vordergrund wie in der Hauptschule. Stattdessen erhält die Sprecherziehung mehr Gewicht. In Anbetracht der von Realschülern allgemein angestrebten Berufe, "die zwischen der Planung und der praktischen Ausarbeitung vermitteln sollen (...) müssen (die Schüler) die abstraktere Sprache der Theorie aufnehmen und sie in die Gebrauchsformen des praktischen Lebens umwandeln und weitergeben können. Der Deutschunterricht der Mittelschule hat sich daher der Pflege und Sicherung einer klaren, knappen und sachgerechten Sprache zu widmen, wie sie das tägliche Leben in Wirtschaft, Handwerk, Technik, Verwaltung, Sozialpflege und Politik erfordert."[142]

142: Das Bildungsgut der Mittelschule, Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Teil II c, in: Amtsblatt des Hess. Kultusministers, Sondernummer 3, Wiesbaden, März 1957, S. 19 (im Folgenden abgekürzt: Hessen 3).

Neben dieser Fähigkeit, auch schwierige Sachverhalte in eine präzise Sprache zu kleiden, soll~~en~~ in den Schülern am Ende der Realschulzeit das Interesse geweckt sein, "sich mit Dichtung und Sachschrifttum des eigenen wie auch fremden Sprachraums auseinanderzusetzen", sie sollen im Kontakt mit der Literatur "menschlichen Grunderfahrungen begegnet" sein, als welche genannt werden:

" Der Mensch als Person.
Der Mensch und der Anspruch der Sache.
Der Mensch und die transzendente Welt."

Letztlich sollen die Schüler, insbesondere durch vergleichende Textuntersuchungen, Wort- und Sprachkundeübungen, "die in der Sprache wirkenden Kräfte und ihre Leistungen" erkannt haben, einen "nominalen Sachstil", wie ihn die Berufssprachen erfordern, beherrschen und zu trennen wissen von einem "verbalen Personalstil".[143] Das Repertoire der "Schrifttumsbetrachtung" umfaßt neben Kurzgeschichten, Novellen und Erzählungen auch Romanauszüge, Dramen, Hörspiele, Lyrik, Reden und Briefe u.a.

Gymnasium

In dem bereits erwähnten "Tutzinger Maturitätskatalog" von 1958[144] wurde das Ziel des Deutschunterrichts in allen Zweigen des Gymnasiums in der Form von Minimalanforderungen an den Abiturienten auf folgende Weise umschrieben:

"1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.

---

[143] Nordrhein-Westfalen 2, Teil b, S. 1 und 34 f.

[144] Vgl. S. 82 und Anm. 126 ebd.

> 2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken."[145]

Unter den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen gibt es solche allgemeinverbindlichen Zielbestimmungen nur für die Gymnasien. Die Bestimmungen über die Anforderungen an den Schüler in der sogenannten Reifeprüfung orientieren sich an diesem Minimalkatalog. Der in der schriftlichen Reifeprüfung zu verfassende Aufsatz über ein Thema, das sich der Schüler aus insgesamt drei oder vier Themen auswählt, soll zeigen, "daß er fähig ist, eine seinem Verständnis zugängliche Dichtung von begrenzten Umfang selbständig zu deuten."[146]

3. Fremdsprachliche Bildung

Die in den einzelnen Schulzweigen vorwiegend unterrichteten Sprachen sind im ersten Abschnitt dieses Kapitels bereits angeführt worden (vgl. Seite 87 ff.).

Hauptschule

Die Hauptschule bietet dem Schüler eine Fremdsprache an; in der Regel ist dies die englische Sprache. Mit der Umgestaltung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule ist man dazu übergegangen, das Erlernen dieser einen Fremdsprache zur Pflicht zu machen. Da der Ausbau des Hauptschulwesens aber noch in den Anfängen steckt, ist in der Mehrzahl aller Schulen die Teilnahme am Englischunterricht bislang eine freiwillige. Als Kriterium für die Teilnahme der Schüler gelten im allgemeinen mindestens befriedigende Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik.

---

[145] Zitiert in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 42.

[146] Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Heft 8 der Schriftenreihe "Die Schule in Nordrhein-Westfalen", hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalens, A. Henn, Ratingen, 1963/64 (im Folgenden abgekürzt: Nordrhein-Westfalen 3), Teil e, Deutsch, S. 66.

Das Ziel des Englischunterrichts in der Hauptschule soll es sein, "den Schüler in der Gebrauchssprache soweit zu fördern, daß er im Rahmen eines an den häufigsten Situationen des Alltags orientierten Kernwortschatzes die elementaren Satzbaumuster des Englischen verstehen und anwenden kann; er soll imstande sein, einfache Sachverhalte zu erfassen und sich selbst hinreichend auszudrücken".[147] Der Englischunterricht soll in erster Hinsicht Sprachunterricht und erst in zweiter Hinsicht Sachunterricht sein, also Kenntnisse über die englisch sprechende Welt vermitteln. Am Ende der Hauptschulzeit soll der Schüler über einen englischen Wortschatz von mindestens 2500 Wörtern verfügen.

Realschule

In der Realschule ist der Englischunterricht vom 5. Schuljahr an Pflichtfach. Neben der sprachlichen Unterrichtsarbeit erhält - vor allem in den oberen Klassen - der Sachunterricht im Vergleich zur Hauptschule größere Bedeutung: über die

---

147: Baden-Württemberg 1, a.a.O., S. 110.

englische Sprache soll ein Zugang zum englischsprachigen Kulturraum gefunden werden. Am Ende der Realschulzeit soll der Schüler fähig sein,

" a) die gesprochene und geschriebene Sprache richtig aufzunehmen (...) und schreibrichtig niederzulegen (...);
b) eigene Gedanken mündlich oder schriftlich zu äußern (...);
c) einen angemessenen fremdsprachlichen Text einwandfrei in die Muttersprache zu übertragen (...) und umgekehrt (...);
d) in einfachen Situationen des Alltagslebens zu dolmetschen."[148]

Schüler, "deren Leistungen und Mitarbeit in der ersten Fremdsprache für die gewinnbringende und erfolgreiche Teilnahme an der zweiten Fremdsprache sprechen"[149] nehmen ab dem siebten Schuljahr am Französischunterricht als zweitem Fremdsprachenunterricht der Realschule teil. Die Ziele des Englischunterrichts sind im allgemeinen auch für den Französischunterricht verbindlich. Der Schüler soll die Fähigkeit erlangen, "die französische Alltagssprache zu verstehen und sich ihrer in einfachen Aussagen zu bedienen."[150] Ebenso soll "in der Begegnung und im tätigen Umgang mit der Sprache (...) der Unterricht zu elementaren bildenden Einsichten in die civilisation française"[151] führen.

Gymnasium

Als Minimalanforderung an den Abiturienten verlangt der Tutzinger Maturitätskatalog die "gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre gehaltvoller leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gelesene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremdsprache ein einwandfreies Gespräch zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein."[152]

---

[148]: Hessen 3, a.a.O., S. 65.
[149]: a.a.O., S. 73
[150]: ebd.
[151]: Nordrhein-Westfalen 2, Teil c, a.a.O., S. 12.

Die Zahl der Fremdsprachen, die Reihenfolge des Erlernens und die damit verbundenen Anforderungen sind in den drei genannten Typen des Gymnasiums verschieden[153] und an anderer Stelle schon genannt worden; der Tutzinger Katalog nennt lediglich die an alle Zweige gestellten Mindestanforderungen.

Die im Gymnasium unterrichteten Sprachen sind Englisch, Latein, Französisch, Griechisch und Russisch.
Das unmittelbare Ziel des neusprachlichen Unterrichts - Englisch, Französisch, Russisch - ist "die Spracherlernung:

> Der Schüler soll so weit kommen, daß er ein Gespräch mit Ausländern in der Fremdsprache führen und sich darin schriftlich gut verständigen kann; er muß einen seiner Altersstufe angemessenen Text, der keinen ungewöhnlichen Wortschatz enthält, lautrichtig und mit guter Intonation lesen und ohne Hilfsmittel verstehen und einen Handlungsablauf oder Gedankengang treffend und in idiomatischer Sprache wiedergeben können. Dieses Können darf nicht nur imitativ sein; damit es ausbaufähig ist, muß der Schüler zu geordneten Kenntnissen geführt werden. Von dieser Grundlage aus wird der Abiturient imstande sein, sich in eigener Arbeit sprachlich zu vervollkommnen." [154]

---

[152]: Zitiert in Robert Ulshöfer, ebd.
[153]: Vgl. Seite 90 ff.
[154]: Das Bildungsgut des Gymnasiums, Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Teil II D, in: Amtsblatt des Hess. Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernr. 4, Wiesbaden, März 1957, S. 523 (im Folgenden abgek.: Hessen 4).

Neben dieser unmittelbaren Zielsetzung werden noch drei weitere Ziele verfolgt: die grammatischen und stilistischen Kategorien der fremden Sprache zu erfassen, die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebensformen der diese Sprache sprechenden Völker kennenzulernen und über das fremdsprachliche Schrifttum mit der Geisteswelt dieser Völker bekannt zu werden.

Auffällig ist das Hinzutreten und Vermengen solcher Bildungsziele mit erzieherischen Aufgaben in den Texten mancher Bildungspläne. So sollen unter anderem "die Arbeit am fremden Sprachgut ebenso wie das Ringen um das Verständnis fremdsprachiger Äußerungen und um den eigenen angemessenen Ausdruck (...) den jungen Menschen zu fortwährender Selbstprüfung, zu Konzentration und Ausdauer (erziehen)."[155]

In der schriftlichen Reifeprüfung wird nach einem neunjährigen Unterricht in Englisch beispielsweise die "Nacherzählung eines zweimal vorgelesenen englischen oder amerikanischen Textes von 1200 bis 1500 Wörtern" verlangt. Andere Anforderungen anstelle der Nacherzählung können entweder die "Interpretation eines vorgelegten künstlerischen Textes" oder die "kritische Stellungnahme zu einem vorgelegten philosophischen oder sachkundlichen Text" sein.[156] Bei der zweiten oder dritten Fremdsprache sind die Anforderungen und Zielsetzungen entsprechend der kürzeren Unterrichtsjahre reduziert.

---

[155] ebd.

[156] Nordrhein-Westfalen 3, Teil 1, Englisch, a.a.O., S. 35 f.

Das Ziel des altsprachlichen Unterrichts - Latein, Griechisch - wird vorwiegend darin gesehen, "die im Erbe der Antike enthaltenen Werte und formenden Kräfte für die Erziehung und Bildung der Schüler wirksam zu machen."[157] Die unstrittene Bedeutung der alten Sprachen als Unterrichtsfächer kommt in den Bildungsplänen dadurch zum Ausdruck, daß neben Aufgabenstellung und Bildungsziel des Faches auch noch der Bildungssinn eine Darstellung auf teilweise breitem Raum erfährt.

So sollen beispielsweise folgende Wortpassagen die Unentbehrlichkeit des Griechischunterrichts dokumentieren:

> " Die Griechen haben den Menschen in allem, was er ist und sein kann, ernst genommen und ihn in seinen Bindungen an die Gemeinschaft, in seiner Stellung der Natur, der Geschichte und Gott gegenüber erforscht. Daher verdanken ihnen von den Römern an alle europäischen Völker und Nationen richtungweisende Bemühungen um die Bildung des Menschen. Die auf das Wesentliche ausgerichtete Selbstdarstellung der Griechen gibt Zeugnis von Ursprung und Entfaltung des abendländischen Geistes. Sie bietet in Wort und Werk eine Fülle anschaulicher Bilder von den Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Seinsbewältigung." [158]

Für die Daseinsberechtigung der lateinischen Sprache im Bildungskanon des Gymnasiums wird auf folgende Weise geworben:

> " Das Lateinische ist die 'Muttersprache' des Abendlandes. In ihr vollzog sich zu einem wesentlichen Teil die Entwicklung abendländischer Wissenschaft, Theologie und Rechtsauffassung; in dieser Sprache fanden römischer Sinn für Rang, Struktur und Ordnung, für die Wirklichkeit des Sozialen und Geschichtlichen geprägte Form und künstlerische Aussage.

---

[157]: Hessen 4, a.a.O., S. 510.

[158]: Nordrhein-Westfalen 3, Teile i und k, Griechisch und Lateinisch, a.a.O., S. 1.

> Daraus erhellt die besondere Bedeutung des Lateinischen für unsere Jugendbildung und unser Selbstverständnis, aber auch für die Kontinuität unserer Bildungs- und Geistesgeschichte." 159

Vermittlung der Sprache und Einführung in das antike Geistesgut sind in allen Bildungsplänen die bestimmenden Komponenten für den altsprachlichen Unterricht. Das höchste Ziel des Unterrichts wird im allgemeinen in der "gründlichen Beschäftigung mit Hauptwerken der Literatur von beispielhaftem Rang und bleibendem menschlichen Wert" gesehen. "Ihre Lektüre (...) hat die Aufgabe, die tragenden Werte herauszuarbeiten und dem Schüler nahezubringen und eine lebendige Vorstellung von der Eigenart und dem Weiterwirken der Antike bis in unsere Gegenwart zu vermitteln."160

Die schriftliche Reifeprüfung in den altsprachlichen Fächern erfordert im allgemeinen die deutsche Übersetzung eines 250 bis 270 Wörter umfassenden griechischen bzw. lateinischen Originaltextes.

4. Politische Bildung

Wohl kein zweiter Bereich schulischer Bildung und Erziehung hat außerhalb der theoretischen und praktischen Pädagogik seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges soviel Interesse und Erörterung gefunden wie der Bereich der politischen Bildung. Die Einbeziehung politischer Bildungsziele in die Verfassungstexte einiger Bundesländer, die zentrale Stellung der poli-

---

159: a.a.O., S. 15.
160: Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 16 vom 26.8.1964, S. 345 (im Folgenden abgekürzt: Bayern 2).

tischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in den Schulgesetzen und Bildungsplänen, schließlich auch spezifische Empfehlungen der Kultusministerkonferenzen zur politischen Bildung, kennzeichnen die Relevanz, die politische Organe, im Versuch, sich dem faschistischen Terror der jüngsten deutschen Geschichte in geistiger Auseinandersetzung zu stellen, diesem Thema beimessen.

Grundverschiedene Intentionen, die mit dem Begriff der politischen Bildung verbunden werden, wie "die Bildung des in politischen Angelegenheiten erfahrenen Individuums und auch jene Bildung, welche Menschen in den Dienst politischer Zwecke stellt"[161], vermengen sich mit zwei weiteren grundlegenden Auffassungen über politische Bildungsarbeit in der Schule. Während die Meinungen der einen Seite dahin tendieren, die politische Bildungsarbeit zum grundlegenden Bildungsprinzip der Schule überhaupt zu machen, neigt die andere Seite der Meinung zu, daß politische Bildung nur eine Residualkategorie der gesamten Erziehungs- und Bildungsarbeit sei, ein Aspekt "unseres Lebens und unserer Welt" unter vielen Aspekten, daß die Schule primär eine pädagogische und keine politische Funktion zu erfüllen habe.[162]

Diese, mit dem Komplex politischer Bildung verbundenen vier dominierenden Intentionen finden sich auf vielfältigste Weise miteinander verknüpft, was in den meisten Bildungsplänen durch eine "Art Synkretismus sichtbar" wird; selten "sind die Bildungs- und Stoffpläne der einzelnen Kultusministerien (...) von einer einheitlichen Erziehungskonzeption bestimmt."[163]

---

[161] K. H. Tjaden, Politische Bildung als Affirmation und Kritik - Zur soziologischen Bestimmung ihres Begriffs, in: Das Argument, Heft 40, Oktober 1966, S. 361.

[162] Vgl. H. H. Groothoff, Politische Bildung, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon Band 36, a.a.O., S. 249.

Dieser Synkretismus, latent an vielen Stellen der Bildungspläne, manifest im Bereich der politischen Bildung sichtbar, ist, wie das Institut für Sozialforschung in Frankfurt/M. in einer 1966 vorgelegten Studie feststellt, das "Produkt von Kompromissen zwischen den Parteim, den Kirchen und einer Reihe von Verbänden, deren Vertreter verschiedene theoretische Auffassungen zur politischen Bildung aus der Pädagogik, Philosophie, Geschichtswissenschaft und den Sozialwissenschaften ins Feld führten"[164], welche sich vor allem um die vier genannten vorherrschenden Intentionen gruppieren.

Einige Vertreter solcher Meinungen - H. Dichgans, Th. Deimel u.a. - sind im Verlauf dieser Arbeit schon genannt und zitiert worden. Auf die Darstellung weiterer Meinungen und Vorschläge zur politischen Bildung soll an dieser Stelle verzichtet werden; zahlreiche Veröffentlichungen der jüngeren Zeit befassen sich mit diesem Thema.[165] Die folgende Darstellung politischer Bildungsziele konzentriert sich vielmehr auf die Zielbestimmungen der amtlichen Bildungspläne, die zwar insgesamt, wie schon erwähnt, in einer Art Synkretismus divergierende Intentionen in sich vereinen, die aber untereinander durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ein relativ einheitliches Aussehen erlangt haben.

---

[163] Egon Becker, Sebastian Herkommer, Joachim Bergman, Erziehung zur Anpassung? - Politische Bildung in den Schulen - Eine soziologische Untersuchung, Wochenschauverlag, Frankfurt/M. 1967, S. 10.

[164] ebd.

[165] Becker, Herkommer und Bergmann charakterisieren in der Einleitung ihrer Studie die Zielsetzungen, die

In einem am 15.6.1950 gefaßten Beschluß erklärt die Ständige Konferenz der Kultusminister die politische Bildung zum Unterrichtsprinzip für jedes Fach und empfiehlt, "nach Möglichkeit ab 7. Schuljahr 'zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen' besondere Fachstunden einzuführen, für die allerdings von der Kultusministerkonferenz keine Rahmenrichtlinien gegeben" werden.[166] Solche Rahmenrichtlinien sind lediglich im Jahre 1962 im Zusammenhang mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe für die Klassen 12 und 13 der Gymnasien erlassen worden.

Politische Bildung als fächerübergreifender Bildungsbereich schließt im allgemeinen die Fächer Sozialkunde (Gemeinschaftskunde), Geschichte und Erdkunde ein, für die, nach Maßgabe der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenrichtlinien, in den meisten Ländern sogenannte Koordinierungspläne für die gymnasiale Oberstufe ausgearbeitet worden sind. In den Hauptschulen sind, insbesondere in der Oberstufe, vielfach nur die Fächer Geschichte und Sozialkunde zu einer gemeinsamen Unterrichtseinheit kombiniert; das stärkste Gewicht hat die politische Bildung im Fach Sozialkunde.

---

die politische Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland von verschiedener Seite erfahren hat. - Vgl. a.a.O., S. 9 ff. und weitere Literaturhinweise in diesem Buch.

166: Herbert Bratke, Die Erhellung sozial-ökonomischer Probleme in der höheren Schule (sprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Zweige) im Spiegel offizieller Verlautbarungen der Kultusministerien, in: Sozial-ökonomische Grundbildung in der höheren Schule, hrsg. vom Deutschen Industrieinstitut, a.a.O., S. 7 - Bratke zitiert aus dem Beschluß der Kultusministerkonferenz.

In der schon erwähnten Studie des Instituts für Sozialforschung "über Situation und Wirksamkeit des politischen Unterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen" ist "die Intention der Bildungspläne: die Erziehung der Schüler zum mündigen Staatsbürger, der über politisches Sachwissen verfügt, kritische Urteilsfähigkeit besitzt und zu aktiver Beteiligung im demokratischen Gemeinwesen bereit ist", kritischer Maßstab für die empirischen Befunde.[167] Diese Intention kommt zwar in den amtlichen Verlautbarungen der Kultusministerien an vielen Stellen zum Ausdruck; die ihr immanenten Erziehungsziele erhalten in den Texten aber unterschiedliches Gewicht, die Forderung nach Einordnung in das bestehende gesellschaftliche und politische Gefüge dominiert:

"Das Ziel der politischen Bildung ist die bewußte und tatbereite Eingliederung des jungen Menschen in Staat und Gesellschaft und in die Gemeinschaftsordnung, denen er durch Geburt oder Lebensumstände angehört. Ihr Gegenstand ist im besonderen der demokratische Staat..."[168]

Hauptschule

Politische Bildung in der Hauptschule ist vorwiegend in dem Fach Sozial- oder Gemeinschaftskunde konzentriert. Erst in der Oberstufe, zumeist nur im neunten Schuljahr, werden nach Ansicht der Bildungsplaner "die Schüler fähig, Kenntnisse und Erkenntnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen. Sie beginnen reif zu werden für aufbauende Kritik, für das 'Miteinander im Gegeneinander'..."[169] Erst für diese Altersklassen sind "überfachliche Unterrichtseinheiten" geplant, die insbesondere "mit sozialen, politischen, geschichtlichen, erdkundlichen, wirtschaftlichen und technischen Bereichen" in engem Zusammenhang stehen.[170]

---

[167]: E. Becker, Herkommer und Bergmann, a.a.O., S. 27 und S. 7.

[168]: Hessen 1, a.a.O., S. 13.

Der Stoffplan eines solchen überfachlichen Unterrichts für das neunte Schuljahr verzeichnet die folgenden neun "Unterrichtseinheiten", von denen mindestens fünf behandelt werden sollen, darunter die ersten drei Einheiten als obligatorisch:

"Unser Land... (gemeint ist das Bundesland - eig. Bemerkung);
Unser demokratisches Staatswesen;
Hinführung zur Arbeitswelt;
Sinnvolle Freizeitgestaltung;
Die Technik wandelt das Gesicht der Zeit;
Die Frau im heutigen Leben;
Der junge Mensch in der Gesellschaft;
Zwei Lebens- und Staatsordnungen;
Alle Menschen sollen satt werden."[171]

---

[169] Bildungsplan für das 9. Volksschuljahr, in: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernummer, Wiesbaden, Jan. 1963, S. 14 (im Folgenden abgekürzt: Hessen 5). — Ein typisches Merkmal der Bildungspläne ist es, Lernziele in Verbindung mit Lernebenen als quasi naturwüchsige Phasen zu deklarieren, als ob keineswegs eine Wechselbeziehung von Interessenausbildung und kulturellen Angebot bestünde. Ähnliche Ergebnisse brachte die Befragung von Lehrern im Zusammenhang mit der Studie des Instituts für Sozialforschung (vgl. Anmerkung 163, S. 105). Die Autoren bemerken dazu: "Es drängt sich auf, daß derartige Erfahrungen mit einer Entwicklung menschlichen Verständnisses in bestimmten, gesetzmäßigen Phasen nur deshalb gemacht werden, weil ihre Existenz von der orthodoxen Entwicklungspsychologie und pädagogischen Psychologie als invarient behauptet und der Lehrstoff danach eingerichtet wird. Bei solcher Erziehung entsprechen die empirischen Befunde dann tatsächlich weitgehend den

Die letzte Einheit wird dem Stoffplan zufolge in drei Themengruppen abgehandelt: "Arme und reiche Völker; Kampf gegen Hunger und Elend; der Mensch lebt nicht allein vom Brote"! Für die verpflichtende Unterrichtseinheit "Hinführung zur Arbeitswelt" werden "drei Fragen (als) besonders dienlich (erachtet): Welchen Beruf kann ich erlernen? - Was verlangt ein bestimmter Beruf? - Wie kann ich in diesem Beruf vorwärts kommen?"[172]

Bis zum 9. Schuljahr werden im allgemeinen die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde getrennt voneinander unterrichtet.
Aufgabe und Ziel des Sozialkundeunterrichts ist es nach Maßgabe der meisten Bildungspläne, den Schüler "zu einem verantwortungsbewußten und verantwortungsfreudigen Glied der Gesellschaft in Familie, Gemeinde, Volk, Staat und Völkergemeinschaft (zu erziehen)."[173] In einigen Plänen versteht sich der Sozialkundeunterricht auch schlicht "als Hilfe und Orientierung für den jungen Menschen, die ihn fähig macht, seine Zeit zu begreifen und Bürger eines Staates in freiheitlicher Ordnung zu werden."[174]

Die Stoffpläne der letzten Jahre des Schulunterrichts behandeln insbesondere Themen wie Aufbau und Funktion des westdeutschen Staatswesens, Umgang mit Massenmedien, Betriebsstruktur und Wirtschaftsleben, Demokratie und Diktatur sowie Gefahrenherde der Weltpolitik.

Erwartungen der Theoretiker." (E. Becker, Herkommer, Bergmann, a.a.O., S. 167, Anmerkung.)
[170]: Bayern 1, a.a.O., S. 51.
[171]: ebd.
[172]: a.a.O., S. 61 und S. 54.
[173]: a.a.O., S. 41.
[174]: Baden-Württemberg 1, a.a.O., S. 94.

Die dem Geschichtsunterricht zugewiesene Aufgabe entspricht in ihrer Zielsetzung zu weiten Teilen der sozialkundlichen Bildung:
"Der Geschichtsunterricht (...) will den Schüler in wichtige Epochen der Vergangenheit einführen und dadurch auch zum Verständnis der Gegenwart beitragen. Dem Schüler soll geholfen werden, die spätere Mitarbeit in Gesellschaft und Staat einsichtsvoll und verantwortungsbewußt zu leisten."[175]

Einem Teil der Bildungspläne nach beginnt die chronologische Behandlung des historischen Stoffes bereits im 5. Schuljahr, ein anderer, größerer Teil benutzt die Klassen fünf und sechs zu einem geschichtlichen Einführungsunterricht; eine zeitlich geordnete Geschichtsbetrachtung erfolgt erst ab dem 7. Schuljahr. Am Ende der Hauptschulzeit soll der Schüler über "einen Grundstock elementarer geschichtlicher Kenntnisse und Begriffe" verfügen, insbesondere aus "der neueren Geschichte, vor allem der des zwanzigsten Jahrhunderts", die "als Voraussetzung gesehen werden müssen für das Begreifen der Zeitgeschichte und des Gegenwartsgeschehens."[176]

Der Erdkundeunterricht will den Schüler "zu klaren geographischen Raumvorstellungen" und zu der Einsicht führen, daß "Menschen und Völker aufeinander angewiesen sind." Zudem sollen die "auf die Erde einwirkenden Naturkräfte (...) erkannt und in ihrer Wirkung auf den Menschen begriffen werden."[177] Am Ende der Hauptschulzeit soll der Schüler die "wichtigsten Länder und Völker" kennen und "erdkundliche Erscheinungen, Begriffe und Gesetzmäßigkeiten" verstanden haben.[178]

---

[175] Bayern 1, a.a.O., S. 35.

[176] ebd.; außerdem Baden-Württemberg, a.a.O., S. 84 und Dortmunder Bildungspläne, Teil II: Hauptschule, hrsg. von Herbert Frommberger (Stadtrat und Schuldezernent in Dortmund) und Erich-Albert Grunert, Wulff & Co., Dortmund 1968, S. 62 (in Folgenden abgekürzt: Nordrhein-Westfalen 4).

Realschule

In den Stoffplänen für die Realschulen sind fächerübergreifende Unterrichtseinheiten im Bereich der politischen Bildung nicht die Regel; im allgemeinen werden die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde vom 5. bis zum 10. Schuljahr getrennt voneinander unterrichtet, teilweise werden im 10. Schuljahr Geschichte und Sozialkunde zu einem Unterrichtsbereich zusammengefaßt; generell sollen alle drei Fächer "die Unterrichtspläne und -vorhaben gut aufeinander abstimmen".

Zielsetzung und Bildungsaufgabe des Sozialkundeunterrichts ist es, "in die Probleme des gesellschaftlichen, staatlichen und wirtschaftlichen Lebens und der zwischenstaatlichen Beziehungen einzuführen und eine elementare politische Urteilsfähigkeit zu entwickeln."[179] Insbesondere ist der Sozialkundeunterricht in der Realschule "dazu berufen, zu sozial-helfender, wirtschaftlich-disponierender, organisatorischer und verwaltender Tätigkeit zu erziehen."[180] Am Ende seiner Schulzeit soll der Realschüler vor allem über folgende Tatsachen und Zusammenhänge Bescheid wissen:

177: Das Bildungsgut der Volksschule, Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Teil II B, in: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernummer 2, Wiesbaden, Februar 1957, S. 187 (im Folgenden abgekürzt: Hessen 6).

die wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, Aufbau und Kontrolle staatlicher Organe, den demokratischen Prozeß der Willensbildung, die Funktion und Notwendigkeit von wirtschaftlicher und arbeitsteiliger Prozesse.

Die Stoffpläne für das Fach Sozialkunde lassen dem Lehrer, dem im übrigen die Bildungspläne empfehlen, sich in persönlichen politischen Äußerungen zurückzuhalten, im allgemeinen sehr viel Spielraum bei der Themenwahl; zum Teil sind die Unterrichtseinheiten gar nicht nach Jahrgangsklassen gegliedert, sondern stellen nur die Themen für den Gesamtzeitraum des Sozialkundeunterrichts in der Realschule zusammen, z.B. nach den folgenden drei Unterrichtseinheiten gegliedert: Natürliche Gemeinschaften - Der Staat: Bildung vieler Gemeinschaften - Welt im Wandel.

Zur Einheit I zählen wiederum Hauptthemengruppen wie: Der einzelne und die Gemeinschaft; gesellschaftliche Lebens- und Organisationsformen; der Mensch im Beruf und in der Freizeit u.a. Einheit II vereint Themen wie: Parlament, Regierung, Parteien, Verwaltung, Recht und Gerichtsbarkeit, Funktions- und Organisationsformen der Wirtschaft u.a. Einheit III behandelt u.a. überstaatliche Zusammenschlüsse, Umwandlung von Räumen und Völkern, Entwicklungsländer, Ernährungsprobleme.[181]

Die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts in der Realschule entsprechen in etwa denen des Hauptschulunterrichtes. Auch wird nur in einem Teil der Länder bereits im 5. Schuljahr

---

178: Baden-Württemberg 2, S. 83.
179: Nordrhein-Westfalen 2, Teil e, Geschichte, Erdkunde und Gemeinschaftskunde, S. 53.
180: Hessen 3, S. 44.
181: Vgl. Nordrhein-Westfalen 2, a.a.O., S. 55 ff.

mit einer chronologischen Geschichtsbetrachtung begonnen; andere Länder beginnen damit erst in der Klasse sechs, wieder andere in Klasse sieben. In der Abschlußklasse der Realschule werden teils Längsschnittbetrachtungen durchgeführt, teilweise sind Sozialkundeunterricht und Geschichtsunterricht zu einer Unterrichtseinheit zusammengefaßt.
Auch die Aufgabenstellung des Erdkundeunterrichts entspricht weitgehend derjenigen der Hauptschule und bedarf keiner weiteren Erörterung.

Gymnasium

Die politische Bildung in den Gymnasien hat durch die im Sommer 1962 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister beschlossenen Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe eine relativ einheitliche Festlegung der Unterrichtsthemen in den meisten Bundesländern erfahren. In welcher Weise die Beschlüsse der Konferenz in die Bildungspläne Eingang gefunden haben bzw. welche Themen dort unterrichtet werden, wo entsprechende Revisionen der Pläne noch ausstehen, ist Gegenstand zahlreicher Studien gewesen[182], so daß sich die Erörterung der politischen Bildungsarbeit in den Gymnasien an dieser Stelle auf die allgemeinen Zielsetzungen und Themenvorschläge in den Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz beschränkt, denen paradigmatisch der Koordinierungsplan eines Landes zur Seite gestellt wird, welcher die Einbeziehung der in den Rahmenrichtlinien festgelegten Unterrichtsthemen in den Geschichts-, Sozialkunde- und Erdkundeunterricht verdeutlicht.

---

[182] Der bereits zitierte Aufsatz von Herbert Bratke (vgl. Anm. 166, S. 106) verfolgt das Ziel, "nachzuprüfen, mit welchen Themen, in welchem Umfang und wenn möglich, wenn mit welcher Aussagekraft sozial- und wirtschaftskundliche Fragen in die Lehrpläne bzw. Richtlinien der höheren Schule in den einzelnen Bundesländern (nach dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.7.1962) eingebaut wurden". (H. Bratke, a.a.O., S. 8.) Einige andere Aufsätze in dem Sammelband der "Materialien zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen" (Folge 22) über "Sozial-ökonomische Grundbildung in der höheren Schule" (Anm. 166) untersuchen die Auswirkungen der Konferenzbeschlüsse in den Plänen einzelner Unterrichtsfächer. (Vgl. insbesondere die Arbeiten von Karlheinz Gaasch und Fritz Edelmann, S.100 ff.)

Der Unterricht in Gemeinschaftskunde erfährt in dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.7.1962 folgende allgemeine Zielsetzung:

> " Die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 (...) umfaßt (...) insbesondere Geschichte, Geographie und Sozialkunde. Sie hat in höherem Maße als andere Gebiete die Aufgabe der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen.
>
> In der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere gegenwärtige Welt in ihrer historischen Verwurzelung, mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen. Er soll die Aufgaben des Bürgers unserer Demokratie nicht nur erkennen, sondern auch fähig und bereit werden, sich im praktischen Gemeinschaftsleben der Schule und später in der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Welt zu entscheiden und verantwortlich zu handeln. Hierzu sind sichere Kenntnisse ebenso notwendig wie tiefere Einsichten in Wirkungszusammenhänge und Strukturen menschlicher Lebensformen und in das Wesen politischen Entscheidens und Handelns. Die Gemeinschaftskunde führt so zu philosophischen Fragestellungen." 183

Die Aufgaben der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde werden aus dieser übergeordneten Ziel-

---

183: Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.7.1962, zitiert in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 55 f.

setzung abgeleitet. Die vorgeschlagenen Themen zum Bereich der Gemeinschaftskunde, die, in unverbindlicher Reihenfolge, in den gymnasialen Oberstufen aller Bundesländer behandelt werden sollen und weiter ergänzt werden können, sind auf diese Fächer zu verteilen und untereinander abzustimmen. Folgende Themen schlagen die Kultusminister in den Rahmenrichtlinien vor:

" 1. Grundlegende politische, wirtschaftliche und soziale Kräfte und Bewegungen in Europa
    a) Die Russische Revolution 1917 (Vorgeschichte und Auswirkungen)
    b) Die industrielle Revolution und die Umbildung der Gesellschaft
    c) Der Gedanke des Nationalstaates
    d)Der Liberalismus
    e) Der Sozialismus
    f) Der Imperialismus
2. Die totalitären Ideologien und ihre Herrschaftsformen
    a) Die Russische Revolution 1917 (Vorgeschichte und Auswirkungen)
    b) Die bolschewistische Staats- und Gesellschaftslehre
    c) Faschistische Bewegungen
    d) Der Nationalsozialismus
3. Deutschland, seine Stellung in Europa und sein Verhältnis zur Welt
    a) Vom I. zum II. Weltkrieg - Die Weimarer Republik
    b) Die deutsche Frage seit 1945
    c) Die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse in West- und Mitteldeutschland
    d) Die zur Zeit unter fremder Verwaltung stehenden deutschen Ostgebiete, die Oder-Neiße-Linie
    e) Deutschland und seine östlichen Nachbarn
    f) Deutschland und die europäische Frage
    g) Deutschland und die großen Weltmächte (politisch, wirtschaftlich)
4. Europa und die Welt von heute
    a) Räume und Völker des heutigen Europa
    b) Das Problem der Grenze
    c) Die europäische Bewegung, der Europa-Rat

   - d) Europäische Wirtschaftsvereinigungen
   - e) Mächtegruppierungen in Europa und in der Welt

5. Europäisierung - Enteuropäisierung der Erde - Entwicklungsländer
   - a) Auflösung der Kolonialreiche
   - b) Probleme der Industrialisierung, Demokratisierung, Nationalisierung
   - c) Entwicklungsländer - Beispiele aus verschiedenartigen Erdräumen und Kulturräumen
   - d) Die Entwicklungsländer im Spannungsfeld der Weltpolitik

6. Der Mensch in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat
   - a) Individuum - Gesellschaft - Staat
   - b) Rechtsstaat - Verfassungen - Parteien
   - c) Selbstverwaltung - Föderalismus - Zentralismus
   - d) Staat - Wirtschaft - Mensch
   - e) Gruppen und Verbände in der Wirtschaft
   - f) Dorf - Stadt - Verstädterung - Raumplanung
   - g) Flüchtlingsprobleme in aller Welt - Zwangsaussiedlungen - Recht auf Heimat
   - h) Das politische und sittliche Problem der Macht - die Menschenrechte in Geschichte und Gegenwart

7. Die Eine Welt - Wege zur Sicherung des Weltfriedens
   - a) Probleme des Völkerrechts (bellum iustum, bellum iniustum)
   - b) Abrüstungsbemühungen seit den Haager Konferenzen
   - c) Der Völkerbund
   - d) Die Vereinten Nationen
   - e) Das Vordringen in den Weltraum." 184

An diesem von der Kultusministerkonferenz erarbeiteten Themenkatalog orientieren sich in dem folgenden "Koordinierungsplan für das Unterrichtsgebiet Gemeinschaftskunde" die Unterrichtsthemen in den Fächern Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde in den Klassen 12 und 13 auf folgende Weise:

184: a.a.O., S. 57 f.

GESCHICHTE SOZIALKUNDE ERDKUNDE

I. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Der Mensch versucht, vorgegebene und überkommene Verhältnisse nach rationalen Prinzipien zu gestalten

Der souveräne Staat und das europäische Staatensystem im Zeitalter des Absolutismus	Grundverhältnisse gesellschaftlichen Lebens und ihrer Regelung	Die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner räumlichen Umwelt (darzustellen an geeigneten Beispielen aus dem Heimatraum und Europa)

II. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Die uneingeschränkte Verselbständigung des Individuums setzt alle seine Leistungsmöglichkeiten frei, führt aber auch zu Störungen im Gefüge der Gesellschaft und im Haushalt der Natur und zwingt zur Anerkennung von Bindungen und Normen, die in größeren Zusammenhängen begründet sind

Das Ringen des Bürgertums um eine neue Daseinsordnung	Ideen und Prinzipien freiheitlicher Staatsordnungen	Inwertsetzung und Umgestaltung neuer Räume (darzustellen am Beispiel Nordamerikas)

III. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Das aus vielfältigen politischen, geistigen und räumlich bedingten Triebkräften erwachsende Streben nach Zusammenschlüssen zu großen Gruppen und Räumen findet im Gedanken der Nation und in Nationalstaat seine kulturelle und machtpolitische Erfüllung

Die Nation als Ordnungsgedanke in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	Grundmodelle modernen politischen Denkens	Der Staat als geographische Erscheinung

GESCHICHTE SOZIALKUNDE ERDKUNDE

IV. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Europäische Wissenschaft und ihre Umsetzung in Technik schafft neue Möglichkeiten materieller Daseinsbewältigung und erweitert die Lebensgrundlagen einer rasch zunehmenden Bevölkerung. Die entstehende industrielle Massengesellschaft bringt völlig neue Ordnungsaufgaben.

Industrie- und Massengesellschaft	Die Wirtschaft in der Industriegesellschaft	Erweiterung der Lebensgrundlagen durch Industriealisierung

V. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Nationalstaatliches Machtstreben und Expansionsdrang hochindustrialisierter Vlkswirtschaften verlangen nach Ausweitung ihrer Einflußsphären und Märkte und führen zu weltwirtschaftlicher Verflechtung und weltweiten Spannungen und Aufgaben

Imperialismus als Weltherrschaft europäischer Nationen	Grundfragen der Wirtschafts- und Sozialpolitik	Ausweitung der Lebensräume

VI. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Die selbstregulierende Kraft der liberalen Wirtschaftsordnung und die Staatsvorstellungen der Führungsschichten versagen an den Ordnungsaufgaben nach dem 1. Weltkrieg. Deshalb gewinnen autoritäre und totalitäre Herrschaftsformen die Oberhand.

Krise der Demokratie - Diktatorische Regime	Formen totalitärer Herrschaft	Die Sowjetunion - das Werden einer kommunistischen Weltmacht

VII. Abschnitt - Übergreifendes Thema:

Das heutige Deutschland - Tendenzen und Probleme seiner Entwicklung

Deutschland nach 1945	Die BRD und der Freistaat Bayern	Deutschland im europäischen Zusammenhang

<table>
<tr><th>GESCHICHTE</th><th>SOZIALKUNDE</th><th>ERDKUNDE</th></tr>
<tr><td colspan="3">VIII. Abschnitt - Übergreifendes Thema:
Durch die moderne Technik, die Weltwirtschaft und den Vorrang sozialpolitischer Probleme geraten alle Staaten und Völker in einen unauflöslichen Wirkungszusammenhang, innerhalb dessen Macht- und Gesellschaftssysteme miteinander konkurrieren.</td></tr>
<tr><td>Die Welt nach 1945</td><td>Das weltpolitische System der Gegenwart</td><td>Europa in der Welt von heute</td></tr>
</table>

185

5. Mathematische Bildung

Dem Mathematikunterricht wird in Bildungsplänen jüngeren Datums ein größeres Gewicht beigemessen als dies in älteren Plänen der Fall war. Insbesondere gilt dies für die Hauptschule und den im Zusammenhang mit ihrer Neugestaltung vorgelegten Richtlinien.

Hauptschule

In den Plänen, die für die neue Hauptschulform in jüngster Zeit erarbeitet worden sind, erfährt der Mathematikunterricht, unter Einbeziehung einer Kritik

---

185: Koordinierungsplan für das Unterrichtsgebiet Gemeinschaftskunde (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde in den Klassen 12 und 13), Lehrpläne für Gymnasien in Bayern, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 24.8.1965, in: Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, München, 21.9.1965, S. 283 ff. (im Folgenden abgekürzt: Bayern 3). - Das Zitat beschränkt sich auf komplexe Themenbereiche; der Koordinierungsplan enthält darüber hinaus noch detaillierte Themenangaben, so z.B. im I. Abschnitt, Fach Sozialkunde: "Der Mensch als soziales Wesen; ... als Mitglied sozialer Gebilde; die Funktionen, Normen, Sanktionen und Strukturmerkmale sozialer Gebilde" u.a.

am Mathematikunterricht der Volksschuloberstufe, die folgende Zielsetzung und Aufgabenstellung:

> " 1. Der bisherige Rechenunterricht der Volksschuloberstufe ist gekennzeichnet durch eine einseitige Betonung der Rechenfertigkeit im Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen (Rechnen als Kulturtechnik) und der Motivierung der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten allein von ihrer Nutzanwendung her. Es wurde übersehen, daß jeder Rechenunterricht von der Natur der Sache her mathematischer Unterricht sein muß. Dieser Mangel an mathematischen Gehalt hat notwendigerweise einen Mangel an mathematischer Bildung und mathematischer Urteilsfähigkeit zur Folge. Das zeigt sich besonders beim Sachrechnen. (...)
>
> 2. Der mathematische Unterricht der Hauptschule soll die Schüler befähigen, ihre Umwelt unter den Gesichtspunkten der Größe und Zahl, des Maßes und der Form zu betrachten und zu verstehen. Er muß darum diejenigen Bildungsinhalte der Mathematik in seinen Lehrplan aufnehmen, die für breitere Schichten der Bevölkerung und ihr Weltverständnis in unserer technischen Zeit bedeutsam geworden sind. (...)
>
> 3. Zusätzlich zu den traditionellen Unterrichtsgegenständen der bisherigen Volksschuloberstufe sollen elementare Algebra, Rechenstab und weitere geometrische Bildungsinhalte in den Lehrplan aufgenommen werden. (...)
>
> 4. Der mathematische Unterricht soll den Zahlensinn, die Kombinationsfähigkeit, die Abstraktionsfähigkeit sowie das räumliche Anschauungs- und Vorstellungsvermögen entwickeln, die Rechenfertigkeit ausbilden, die Fähigkeit zum Sachrechnen schulen und zum kritischen Denken erziehen(...)" 186

Die bislang üblichen und heute noch weitgehend gebräuchlichen Bildungspläne für die Volksschuloberstufe (Hauptschule) begnügen sich mit Unterrichtsstoffen wie: Bruch- und Prozentrechnung, Flächen- und Körperberechnungen (Rechnen) sowie der Behandlung und einfachen Darstellung geometrischer Körper (Raumlehre).

186: Nordrhein-Westfalen 1, a.a.O., S. B 7/1 f.

Eine Einführung in die Algebra, Anwendung des Rechenschiebers und das Rechnen mit Quadratzahlen und -wurzeln wird, wenn überhaupt, dann zumeist in besonderen Leistungskursen der Abgangsklassen durchgeführt.

In den neuen Hauptschulplänen ist dieses Stoffpensum allgemeiner Unterrichtsgegenstand. Es wird in manchen Unterrichtskursen für qualifizierte Leistungsgruppen um Themen erweitert, wie beispielsweise:
die Funktion 1. Grades und ihre graphische Darstellung; Gleichungen ersten Grades mit zwei Unbekannten; Möglichkeiten zur Bestimmung der Quadratwurzel; und im Raumlehreunterricht um Themen wie Kugel und Hohlkugel, Ellipse, Parabel und Hyperbel, die Anwendung von Strahlensätzen im Freien und den Goldenen Schnitt.[187]

Realschule

Der Mathematikunterricht in der Realschule gliedert sich in die Unterrichtsgebiete Rechnen, Algebra und Geometrie, wobei die beiden ersten Gebiete häufig unter der Rubrik Mathematik zusammengefaßt sind. Die Zielsetzungen des Unterrichtes beschränken sich auf allgemeine und knappe Aussagen, nach denen es der "Unterricht erstrebt, den Schülern die der Mathematik innewohnende Struktur und Ordnung durch Pflege des vergleichenden, beziehenden und funktionalen Denkens zu erschließen."[188] Oder: "Ziel des Unterrichts ist der Erwerb gründlicher mathematischer Kenntnisse und Sicherheit und Gewandtheit in der Lösung mathematischer Aufgaben."[189]

187: Vgl. Nordrhein-Westfalen 4, a.a.O., S. 147 und Seite 153.
188: Bildungsplan für die Mittelschulen Baden-Württembergs, in: Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Kultusministeriums Baden Württemberg, Sonderausgabe,

In der Oberstufe der Realschule, in der "das gegenstandsgebundene Denken des Schülers zunehmend durch formallogisches Denken ergänzt werden"[190] soll, verzeichnen die Stoffpläne u.a. die folgenden Themengruppen:

> Logarithmen
>
> Logarithmus als Exponent einer Potenz. Rechenregeln für Logarithmen, Zehnerlogarithmen.
>
> Trigonometrie
>
> Winkelfunktionen im rechtwinkligen Dreieck. Anwendung der Winkelfunktionen. Erweiterung des Winkelfunktionsbegriffes. Der Sinussatz. Der Cosinussatz. Anwendungen des Sinus- und Cosinussatzes.
>
> Folgen und Reihen
>
> Arithmetische und geometrische Reihe. Zinseszins- und Rentenrechnung als Anwendung der Reihenlehre.
>
> Körperberechnung und Körperdarstellung
>
> Pyramide und Kegel. Kugel.[191]

Gymnasium

Die Kenntnisse, die jeder Abiturient im Fach Mathematik mindestens haben soll, sind im Tutzinger Maturitätskatalog folgendermaßen skizziert:

> "Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und

---

Stuttgart, 20.3.1964, S. 288 (im Folgenden abgekürzt: Baden-Württemberg 3).

[189]: Hessen 3, a.a.O., S. 75.

[190]: Nordrhein-Westfalen 2, Teil d, Mathem., S. 14.

[191]: Vgl. a.a.O., S. 15 f.

Naturwissenschaften." [192]

Dem Mathematikunterricht kommt in den drei Hauptzweigen des Gymnasiums notwendigerweise eine unterschiedliche Bedeutung zu, die in getrennten Stoffplänen zum Ausdruck kommt. Den spezifischen Aufgaben der einzelnen Zweige sind folgende allgemeine Zielsetzungen des Mathematikunterrichts übergeordnet:

Die Mathematik "soll dem Verständnis des Schülers als eindrucksvollstes Beispiel einer exakten Wissenschaft nahegebracht werden".[193] Er soll "mit der Gedankenwelt der Mathematik so weit vertraut (werden..), daß in ihm ein Verständnis für die Denkmethoden und Strukturgesetze dieser Wissenschaft erwächst. Darüber hinaus soll die praktische Bdeutung der Mathematik"[194] aufgezeigt werden. Im übrigen betonen die Bildungspläne die erzieherische Funktion bzw. den "formalen Bildungsauftrag" des Mathematikunterrichts, der "zu Konzentration, begrifflicher Schärfe, Klarheit und Vollständigkeit im Ausdruck sowie zu folgerichtigem Denken"[195] erziehen soll.

Der Lehrstoff in der Oberstufe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges umfaßt Grundbegriffe der analytischen Geometrie und der Infinitesimalrechnung, die Geometrie der Kegelschnitte, Affinität und Perspektivität als geometrische Verwandtschaften sowie die Schwingungsfunktion $y = a \sin (bx + c)$.

192: Zitiert in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 42. - Es handelt sich bei diesen Passus des Katalogs um eine 1960 revidierte Fassung. Der ursprüngliche Wortlaut, wie er 1958 in Tutzingen formuliert worden war, enthielt den Satz: "Einführung in den Euklid, einschließlich der Hilbertschen Grundlagen der Geometrie (auf Analysis kann verzichtet werden!)" - zitiert bei Rob. Ulshöfer, ebd.

193: Nordrhein-Westfalen 3, Teil c, Mathem., S. 1.

194: Bayern 2, a.a.O., S. 387.

195: ebd.

In den sprachlichen Zweigen des Gymnasiums ist der Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes entsprechend geringer; der Stoff soll so ausgewählt werden, daß "er Ansatzpunkte für eine philosophische und geschichtliche Vertiefung bietet und dem Schüler einen lebendigen Eindruck vom Sinn und Wert der Mathematik vermittelt".[196]

Die Anforderungen in der Reifeprüfung sind entsprechend der Zweige ebenfalls unterschiedlich. So beschränkt sich die schriftliche Prüfung in den sprachlichen Zweigen im allgemeinen auf die Lösung gestellter Aufgaben, wobei allerdings solche zu vermeiden sind, "zu deren Lösung der Prüfling sich nur eines Schemas zu bedienen braucht". Von den Schülern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges wird in der schriftlichen Prüfung darüber hinaus zumeist ein besonderes Thema gestellt, das in Aufsatzform zu behandeln ist und sichtbar machen soll,

> "wieweit der Prüfling mathematische Begriffe und Zusammenhänge erfaßt hat,
>
> wieweit ihm der geistige Hintergrund und das Wesen grundlegender Arbeits- und Beweismethoden bewußt geworden
>
> und inwieweit er Verständnis für wissenschaftstheoretische und philosophische Fragen der Mathematik gewonnen hat." [197]

6. Naturwissenschaftliche Bildung

Naturwissenschaftliche Bildung vermittelt vorwiegend der Unterricht in den Fächern Biologie, Physik und Chemie. Teilweise fügen sich diese Fächer mit dem

---

196: Hessen 4, a.a.O., S. 553.
197: Nordrhein-Westfalen 3, Teil c, a.a.O., S. 33.

mathematischen oder technischen Bildungsbereich zu einer übergeordneten Bildungseinheit zusammen. Besondere Erziehungsaufgaben der Schule, wie Gesundheitspflege und Sexualerziehung, stehen in engem Zusammenhang mit diesem Bildungsbereich.

Verbindlich für alle allgemeinbildenden Schulen wird im Bildungsplan eines Landes dem naturkundlichen bzw. naturwissenschaftlichen Unterricht die Aufgabe zugewiesen, "im Kinde, von seinem ursprünglichen Ineinander und Miteinander mit der Natur aus, für die Naturwissenschaften kennzeichnende Subjekt-Objekt-Haltung allmählich zu entwickeln."[198] Und nicht selten resümiert man die Zielsetzungen naturwissenschaftlicher Bildung in weihevollen Hoffen: "Auch von seinem sachlicheren Naturerlebnis aus, auf dem strengen Weg des Forschens und Entdeckens, wird der junge Mensch zur Ehrfurcht vor dem Schöpfer gelangen."[199]

Hauptschule

In der Hauptschule sind die Fachbereich Physik und Chemie im allgemeinen zu einer Unterrichtseinheit zusammengefaßt, die häufig die Bezeichnung "Naturlehre" - im Gegensatz zur "Naturkunde", die den Fachbereich Biologie meint - trägt. Durch das Verständnis von Vorgängen in Natur und Technik sowie durch den Zugang zum naturwissenschaftlichen Denken soll der Unterricht formale Bildungsziele wie "experimentelles Handeln (...), kritisches Überlegen, Vorausdenken, Vergleichen, In-Beziehung-Setzen, Beobachten als unerläßliche geistige Tätigkeiten"[200] erreichen. In der "sachlichen" Unterrichtsarbeit soll das

---

198: Hessen 1, a.a.O., S. 9 f.
199: a.a.O., S. 11.
200: Nordrhein-Westfalen 1, a.a.O., S. B 8/1.

Trennende und das Zusammenwirkende von Technik und Naturgesetzen sichtbar werden, wobei der "Schwerpunkt des Unterrichts (...) darin zu sehen (ist), Wirkungsbeziehungen, Naturgesetze, wie sie dem Schüler vielfach begegnen, befreit vom technischen Beiwerk zu erkennen und in ihrer allgemein gültigen Form auch erfahren zu lassen."[201]

Der Unterricht in diesem Fachbereich, der teils im fünften, teils erst im sechsten Schuljahr beginnt, sieht in den Stoffplänen der beiden Oberklassen u.a. folgende Themenkreise vor:

> achtes Schuljahr
>
> Aus der Chemie des Kohlenstoffes (Erdöl, Steinkohle, Alkohole, Fettsäuren, Zucker, Eiweiß u.a.); Vitamine; Vom Magnetismus; Von der Elektrizität;
>
> neuntes Schuljahr
>
> Von der Elektrizität; Vom Bau der Atome; Überschauende Zusammenfassung (z.B. vom Kreislauf der Stoffe in der Natur). 202

Die Zielsetzungen des Biologieunterrichts sind relativ disparat; sie reichen vom Sichtbarmachen konkreter und abstrakter Lebensvorgänge und -zusammenhänge bis zur mystischen Hingabe an unbefleckte Naturen. So beschränkt sich die Intention des Biologieunterrichtes im Wortlaut eines Planes auf den schlichten Satz: "Der vorliegende Plan will nichts andres als die sorgfältige und getreue Hinführung der Schüler zur Auseinandersetzung mit der Natur, aus der die Einsicht in die Lebensgesetzlichkeiten hervorgeht, denen Pflanzen, Tiere und Menschen folgen."[203] Andere Pläne überbauen solche Zielsetzungen ideologisch: "Sein höchstes Ziel

---

201: ebd.
202: Vgl. Bayern 1, a.a.O., S. 69 f.
203: Nordrhein-Westfalen 4, a.a.O., S. 192.

erreicht der Unterricht, wenn er der Jugend die Liebe zur Natur ins Herz pflanzt und sie durch das Staunen über die Wunder und Geheimnisse des Lebens mit Ehrfurcht vor den in der Schöpfung waltenden Kräften erfüllt."[204]

Im Mittelpunkt des Unterrichtes in der Oberstufe stehen vorwiegend Themen aus der Humanbiologie, wobei wiederum der "Gesundheitspflege und gesunden Lebensführung" ein Vorrang vor Themen wie "Bau- und Lebensvorgänge des menschlichen Körpers", "Grundtatsachen der Vererbung" u.a. zukommt. Im Fach Hauswirtschaft (Hauswerk) für Mädchen wird dieser Themenkreis mit Kranken-, Säuglings- und Kleinkindpflege erweitert.

In zwei Ländern wurden bisher gesonderte Richtlinien zur Sexualerziehung erlassen[205], deren vorgeschriebene Themen insbesondere in den Unterrichtsstoff des Faches Biologie, aber auch in die Fächer Sozialkunde, Deutsch und Religion integriert werden sollen. Diesen Direktiven zufolge sind die Schüler bis zum Ende des 4. Schuljahres "über die biologischen Tatsachen der Fortpflanzung, auch des Menschen," zu informieren; bis zum Ende des 6. Schuljahres "über körperliche und seelische Veränderungen während der Pubertät, Menstruation, Pollution"; bis zum Ende der Haupt- bzw. Realschulzeit über Befruchtung und Schwangerschaft, Geburtenregelung, Prostitution,

---

[204] Baden-Württemberg 2, a.a.O., S. 88.

[205] Im Jahre 1962 in Berlin und 1967 in Hessen. - Vgl. Amtsblatt für Berlin Nr. 42 vom 21.9.1962, S. 978 - 980 und Amtsblatt des Hessischen Kultusministers vom Dezember 1967 (Erlaß vom 30.11.1967).

Homosexualität u.a.[206] Daß andere Bundesländer mit ähnlichen Erlassen in näherer Zukunft folgen werden, ist wenig wahrscheinlich: während in den meisten Bundesländern die körperliche Züchtigung der Jungen in der Schule erlaubt ist[207], bleibt die menschliche Sexualität aus der Schule ausgesperrt. Rechtliche und andere Bedenken kaschieren jenes sexuelle Tabu, "dessen Stichwort 'minderjährig' lautet und das schon sich austobte, als Freud die infantile Sexualität entdeckte".[208]

Realschule

Die Intentionen der Realschulpläne entsprechen im wesentlichen denen der Hauptschule. Physik und Chemie werden als eigenständige Fächer unterrichtet, deren beider Ziel es ist, "grundlegende Einsichten in wichtige physikalische und chemische Vorgänge des praktischen Lebens und (... in) ihre Gesetzmäßigkeiten" zu erzielen. Außerdem soll der Unterricht "Einblick vermitteln, wie die naturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse und ihre technische Auswertung das Weltbild sowie das wirtschaftliche, soziale und politische Leben der Völker entscheident mitgestalten..."[209]

Die Stoffpläne der beiden letzten Schuljahre behandeln im Fach Physik vorwiegend Themen aus der Elektrizitätslehre, aus der Mechanik, der Wellen-und Atomlehre; im Fach Chemie werden die chemischen Grundgesetze

---

[206] Vgl. die hessischen Richtlinien, die mit Beginn des Schuljahres 1968/69 in Kraft treten.
[207] Vgl. Hans Heckel, Übersicht über das Schulwesen im Bundesgebiet, a.a.O., S. 78.
[208] Theodor W. Adorno, Sexualtabus und Recht heute, in: T.W. Adorno, Eingriffe -Neun kritische Modelle, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1963, S. 112.
[209] Baden-Württemberg 3, a.a.O., S. 293.

zusammenfassend behandelt, ebenso die Kohlenstoffverbindungen, die Ionentheorie, die Erzeugung organischer und anorganischer technischer Produkte, Stoffwechselvorgänge u.a.
Ziele und Gegenstände des Unterrichts im Fach Biologie entsprechen fast völlig denen des Hauptschulunterrichts.

Gymnasium

Der Abiturient soll dem Tutzinger Maturitätskatalog zufolge auf dem Gebiet der naturwissenschaftlichen Bildung über die folgenden Mindestkenntnisse verfügen:

> "In der Physik: Einführung in die Hauptphänomene, Verständnis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungsformen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der historischen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exaktnaturwissenschaftlichen Methode, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode - ferner für die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.
> Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise." [210]

Der Beginn des Fachunterrichtes in Physik, Chemie und Biologie ist von Land zu Land wie auch zwischen den einzelnen Zweigen des Gymnasiums recht verschieden; inwieweit der Unterricht verpflichtend oder wahlfrei ist, wurde an anderer Stelle schon erwähnt.[211] Im allgemeinen beginnt der Biologieunterricht zuerst, und zwar in der Klasse fünf; Physik und Chemie folgen ab der achten bzw. neunten Klasse.

---

[210] Zitiert in: Robert Ulshöfer, a.a.O., S. 42 f.

[211] Vgl. Seite 89 ff., Die verbindlichen Fächer des Gymnasiums.

Die Stoffpläne der Oberstufe schlagen im Fach Physik folgende "übergreifende Leitthemen" zur Behandlung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig vor:

> " Die Atommodelle und ihre Entwicklung;
>
> Der Dualismus Welle - Korpuskel;
>
> Die elektromagnetischen Wellen; das Ätherproblem; Raum, Zeit und ihre Relativität." 212

Diesen Leitthemen sind Unterrichtsgegenstände zugeordnet, die im Leitthema I beispielsweise die folgenden Unterrichtseinheiten verzeichnen:

1) Bewegunglehre und die Grundgleichung der Mechanik
2) Energie- und Impulserhaltungssatz, Stoßgesetze
3) Gleichmäßige Kreisbewegung und harmonische Schwingung
4) Das geozentrische und heliozentrische Weltbild, die Planetenbewegung, das Gravitationsgesetz
5) Von Demokrits Atomhypothese bis zur Atomistik in der kinetischen Gastheorie (Das Kügelchen-Modell der Materie)
6) Die atomistische Struktur der Elektrizität
7) Orientierende Einführung in das Wellenbild und in das Photonenbild des Lichtes
8) Das Rutherfordsche und das Bohrsche Atommodell
9) Natürliche Radioaktivität. 213

Anforderungen und Unterrichtsstoff sind in den sprachlichen Zweigen im allgemeinen reduziert auf

---

212: Nordrhein-Westfalen 3, Teil p, S. 13.
213: a.a.O., S. 14 ff.

die exemplarische Behandlung der Wellenlehre, einen "Ausblick auf das Weltbild der modernen Physik" u.a.

Im Fach Chemie soll der Unterricht in der Oberstufe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges neben erkenntnistheoretischen Fragen und Wertproblemen vorwiegend folgende Themen behandeln:

> Erweiterung und Vertiefung der organischen Chemie
>
> Aminosäuren - Eiweißverbindungen / Benzol - Benzolderivate - eigene Vertreter kondensierter Ringsysteme
>
> Ausgewählte Kapitel aus der allgemeinen und physikalischen Chemie
>
> Reaktionskinetik - Massenwirkungsgesetz / Theorie der Lösungen: Diffusion - Osmose - Gefrierpunktserniedrigung - Siedepunktserhöhung - Dissoziationsgrad - Löslichkeitsprodukt - Spannungsreihe der Metalle (quantitativ) - Elektrolyse - Hydrolyse - P_H-Werte - gepufferte Systeme / Periodensystem und Atombau (Gruppeneigenschaften der Elemente) [214]

Der Stoffplan für das Fach Biologie verzeichnet allgemein für die Oberstufe Themen aus der Vererbungslehre, der Entwicklungsgeschichte und Entwicklungsphysiologie, der Reiz- und Sinnesphysiologie, Bau- und Energiestoffwechsel bei Pflanze, Tier und Mensch.

Wie schon erwähnt wurde, sollen Fächer, in denen das Moment der "Sachbildung" zugunsten der "formalen Bildung" an Bedeutung verliert, im Kontext dieses IV. Kapitels weitgehend unbeachtet bleiben. Dazu zählen insbesondere religiöse, musische, ästhetische Bildungsbereiche und Leibeserziehung.

---

[214] Nordrhein-Westfalen 3, Teil q, S. 10.

Sonstige Unterrichtsfächer und Bildungsbereiche wie z.B. Werken, Hauswirtschaftslehre, Kurzschrift, Philosophie etc. bleiben zudem unerwähnt, da ihnen keine zentrale Bedeutung im Fächerkanon der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen zukommt.

V. Die Stundentafeln

Die Stundentafeln werden mit der Absicht angeführt, einen Überblick darüber zu erzielen, mit welchem zeitlichen Aufwand Bildungsziele und -inhalte verwirklicht werden sollen und wieviel Unterrichtszeit den zentralen Bildungsbereichen zugestanden wird.

Eine Unterrichtsstunde umfaßt in den meisten Ländern 45 Minuten, seltener sind 50 Minuten.[215] Abweichungen von den folgenden Stundentafeln kommen in fast allen Bundesländern vor; allerdings sind sie gering und für den hier verfolgten Zweck ohne Belang.

Grundschule

Schülerjahrgang	1		2		3		4	
Geschlecht	K	M	K	M	K	M	K	M
Religionslehre	3	3	3	3	4	4	4	4
Gesamtunterricht	17	17	18	18				
Deutsche Sprache					9	9	9	9
Heimatkunde					4	4	4	4
Rechnen					5	5	5	5
Musik					2	2	2	2
Leibeserziehung	2	2	2	2	2	2	2	2
Werken					2		2	
Handarbeit	1	1	2	2		2		2
Summe	23	23	25	25	28	28	28	28

[216]

215: In den Bildungsplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wird erstmals der Versuch unternommen, sich von der herkömmlichen Unterrichtszeit

Hauptschule

Schülerjahrgang	5		6		7		8		9	
Geschlecht	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M
KERNUNTERRICHT										
Religionslehre	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Deutsche Sprache	6	5	5	5	5	5	5	4	5	4
Geschichte Sozialkunde Erdkunde	4	4	4	4	4	4	5	4	6	5
Naturkunde	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1
Naturlehre			1	1	2	1	2	1	2	2
Rechnen u.Rauml.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Musik	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Leibeserzihg.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Werken	2		2		2		2		3	
Handarbeit		3		3		3		3		2
Hauswirtschaft						2		4		4
Summe	28	28	28	28	27	29	27	29	31	31
KURSUNTERRICHT										
Deutsche Sprache	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Englische Sprache	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Rechnen	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1
Mathem.					2	2	2	2	2	2
Phys./Chemie					1	1	1	1	1	1
Kurzschrift					2	2	1	1	1	1
Maschinenschr.							2	2	2	2
Musik					2	2	2	2	2	2
Werken					2	2	2	2	2	2
Techn. Zeichnen							1	1	1	1
Textiles Gestalten						2				2
Photograph.							2	2	2	2
Zahl d.Pflichtstd. für die Schüler	32	32	32	32	32	32	32	32	34	34

217

zu trennen und, orientiert an komplexen Unterrichtseinheiten, neben der üblichen 45-Min.-Lehreinheit auch 30-, 60- und 90-Minuten-Lehreinheiten einzuführen (vgl. Nordrhein-Westfalen 1, a.a.O., S. A 4/1 ff.).

215: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen - Unterstufe, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsmini-

Realschule

Schülerjahrg.	5		6		7		8		9		10	
Geschlecht	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M
Religionsl.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Geschichte			1	1	2	2	2	2	2	2	3	3
Gemeinschaftsk.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
zusammen	8	8	9	9	10	10	9	9	8	8	8	8
Englisch (Franz.)	6	6	6	6	4	4	4	4	4	4	4	4
Mathem.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4
Physik u.Chemie					2	2	2	2	3	3	3	3
Biologie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
zusammen	7	7	7	7	8	8	9	9	10	9	10	9
Leibesübungen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Musik	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Bildhaftes Gest.	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Werken	2						2		2		2	
Handarbeit		2		2		2		3		4		4
Hauswerk												
zusammen	8	8	7	8	7	8	7	8	7	9	7	9
insgesamt	31	31	31	32	31	32	31	32	31	32	31	32

Arbeitsgemeinschaften

Deutsch	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Franz.(Engl.)					3	3	3	3	3	3	3	3
Phys./Chem.od.Biol.							2	2	2	2	2	2
Bildh.Gest.u.Werk.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kurzschrift									1	1	2	2
Maschinenschr.									2	2	1	1
Sport u.Spiel	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Chor u.Orchest.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Hauswerk									2	2	2	2

218

---

steriums für Unterricht und Kultus vom 10.6.1966, Carl Link Verlag, Kronach, S. 16.

217: Bayern 1, a.a.O., S. 18.

218: Baden-Württemberg 3, a.a.O., S. 194 f.

- 135 -

Anlage 4

Stundentafel für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasium)

— ab 1. 4. 1960 —

1. Altsprachlicher Zug A 1

Sprachenfolge: Latein — Englisch — Griechisch p)

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	3	4	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Englisch	4	3	2	2	2	2	—
Latein	5	4	4	5	5	4	5 }10
Griechisch	—	5	5	5	5	5	5
Französisch b)	—	—	—	—	—	—	—
Mathematik	4	4	3	3	3	3	4
Physik	—	2	2	2	2	2	2
Chemie	—	—	2	2	—	—	—
Biologie	2	2	—	1	2	2	—
Musik	2 }5	1 }2	2	2 }3	1 }3	2	2 c)
Bildende Kunst	2	1	2	1	2	2	(2) d)
Werken	1	—	—	—	—	—	—
Leibesübungen	3 a)	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4 f)
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	32	33	33	33	33	31

2. Altsprachlicher Zug A 2

Sprachenfolge: Englisch — Latein — Griechisch

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	4	3	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Englisch	4	3	2	2	2	2	—
Latein	5	5	4	4	5	4	5 }10
Griechisch	—	—	6	6	5	5	5
Mathematik	4	4	3	3	3	3	4
Physik	—	2	2	2	2	2	2
Chemie	—	—	2	2	—	—	—
Biologie	2	2	—	1	2	2	—
Musik	2 }5 a)	1 }4	2	2 }3	1 }3	2	2 c)
Bildende Kunst	2	2	2	1	2	2	(2) d)
Werken	1	1	—	—	—	—	—
Leibesübungen	3	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4 f)
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	31	33	33	33	33	31

3. Neusprachlicher Zug B 1
Sprachenfolge: Latein — Englisch — Französisch

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	4	4	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	4
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Latein	5	4	3	3	4	3	4
Englisch	4	4	3	3	3	3	5 l)
Französisch m)	—	—	5	5	4	4	(5) d)
Mathematik	4	4	3	3	3	4	4
Physik	—	2	2	2	2	2	2
Chemie	—	—	2	2	—	—	—
Biologie	2	2	—	2	2	2	—
Musik	2 }	1 }	2	2 } 3	2	2	2 c)
Bildende Kunst	2 } 5	2 } 4	2	1 }	2	2	(2) d)
Werken	1 } a)	1 }	—	—	—	—	—
Leibesübungen	3	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4 f)
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	31	33	33	33	33	31

4. Neusprachlicher Zug B 2
Sprachenfolge: Englisch — Latein — Französisch

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	4	4	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	4
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Englisch	4	3	3	3	3	3	4
Latein	5	5	3	3	4	3	5 l)
Französisch m)	—	—	5	5	4	4	(5) d)
Mathematik	4	4	3	3	3	4	4
Physik	—	2	2	2	2	2	2
Chemie	—	—	2	2	—	—	—
Biologie	2	2	—	2	2	2	—
Musik	2 }	1 }	2	2 } 3	2	2	2 c)
Bildende Kunst	2 } 5	2 } 4	2	1 }	2	2	(2) d)
Werken	1 } a)	1 }	—	—	—	—	—
Leibesübungen	3	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4 f)
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	31	33	33	33	33	31

7. Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Zug C 1
Sprachenfolge: Latein — Englisch

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	4	4	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	4
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Latein	5	4	3	3	3	3	4
Englisch	4	4	3	3	3	4	—
Mathematik	4	4	4	5	5	5	5
Physik	—	2	3	2	3	2	3
Chemie	—	—	2	2	2	2	(3) d)
Biologie	2	2	2	2	2	2	3 l)
Musik	2 }	1 }	2 }	2	2 }	2	2 c)
Bildende Kunst	2 } 5	2 } 4	2 } 5	2	1 } 4	2	(2) d)
Werken	1 } a)	1 }	1 }	2	1 }	—	—
Leibesübungen	3	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4 f)
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	31	33	33	33	33	31

8. Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Zug C 2
Sprachenfolge: Englisch — Latein

Fach	Zahl der Wochenstunden in den Klassen						
	7	8	9	10	11	12	13
Deutsch	4	4	4	3	4	4	4
Geschichte und Gemeinschaftskunde k)	2	2	3	3	3	3	4
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	—
Englisch	4	3	3	3	3	3	4
Latein	5	5	3	3	3	4	—
Mathematik	4	4	4 } 7	5	5	5	5
Physik	—	2	3 } a)	2	3	2	3
Chemie	—	—	2	2	2	2	(3) d)
Biologie	2	2	2	2	2	2	3 l)
Musik	2 }	1 }	2 }	2	2 }	2	2 c)
Bildende Kunst	2 } 5	2 } 4	2 } 5	2	1 } 4	2	(2) d)
Werken	1 } a)	1 }	1 }	2	1 }	—	—
Leibesübungen	3	3	2	2	2	2	2
Zur Wahl gestellte Arbeitsgemeinschaften							
Teilnahme verbindlich	—	—	—	—	—	—	4
Teilnahme freiwillig	—	—	—	—	e)	e)	(6) f)
Gesamtstundenzahl g) h)	31	31	33	33	33	33	31

219

219: Stundentafeln für die allgemeinbildenden Schulen ab 1.4.1960, in: Dienstblatt des Senats von Berlin, Teil III, Volksbildung, ausgegeben am 10.5.1960, S. 42 ff.

Anstelle einer Schlußbemerkung

Die vorliegende Arbeit löst das in der Einleitung gegebene Versprechen, neben einer Darstellung der schulischen Organisationsstruktur und der in der BRD gegebenen Bildungsziele, -werte und -inhalte auch noch die Tendenzen einer zukünftigen Revision des Curriculum aufzuzeigen, nicht ein und wird insofern der Konzeption des eigenen Anspruches nicht gerecht. Dies bedarf einer Erklärung.

Die Sichtung des relevanten Quellenmaterials war, ebenso wie dessen Aufbereitung, auf einen kurzfristigen Zeitraum terminiert, innerhalb dessen zwei Vorhaben nicht bewältigt werden konnten: zum einen eine nochmalige Überarbeitung des vorliegenden Materials mit dem Ziel, den Stoff zu straffen und auf signifikante Erscheinungsformen zu konzentrieren; zum anderen auch die mit dem Vorhaben des dritten Teils notwendig verbundene Kontaktaufnahme zu den Referaten mindestens eines Kultusministeriums, in denen neue Pläne teils schon erarbeitet sind, teils im Stadium des Entwurfes sich befinden.

Da beide Vorhaben in dem verfügbaren Zeitraum nicht zu verwirklichen waren, blieb der dritte Teil ungeschrieben. Andere Themen, die im Kontext des dritten Teiles mitbehandelt werden sollten - der Bruch zwischen Leitgedanken und Unterrichtsstoff; das Zusammenwirken von innerer und äußerer Reform in Modell- und Versuchsschulen - fielen, teils schon konzipiert, aus diesem Grunde ebenfalls fort: der eingangs erwähnte Charakter des Fragmentarischen, der diese Arbeit notwendig kennzeichne, wird triftiger.

Als nicht brauchbar erwies sich das im paper der "Classification of Educational Goals" auf Seite 59 empfohlene

Schema der Klassifikation von outcomes, sowohl das original als auch das reorganized scheme. Dies ist vor allem aus der spezifischen Situation der deutschen Bildungsforschung zu erklären:

Die meisten der derzeit gültigen Bildungspläne spiegeln zuvörderst die Intentionen von im Schuldienst oder in der Verwaltung tätigen Pädagogen wieder; ihnen kommt der größte Einfluß in den mit neuen Entwürfen betrauten Planungs- und Studiengruppen zu. Die Beteiligung von Wissenschaftlern, vor allem aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen, ist relativ gering; Forschungsergebnisse gehen nicht kurzfristig und unmittelbar in die Bildungspläne ein. Eine Curriculumforschung, die systematisch die in der Klassifikation genannten Kriterien in sich einbezöge, besteht erst in Ansätzen. Resultate, die ein Modell der Bildungsplanrevision aufzeigen, liegen nicht bzw. nur skizzenhaft vor.

Gleichwohl sind die meisten Kategorien des Klassifikationsschemas den aufgezeigten Bildungsvorstellungen immanent, am deutlichsten in den Leitlinien der amtlichen Bildungspläne. Eine Zergliederung dieser Bildungsziele im Sinne des Schemas hätte aber, abgesehen von der schwachen Felderbesetzung, ein Charakteristikum dieser Pläne, wie der gesellschaftlichen Bildungsvorstellungen überhaupt, nicht sichtbar werden lassen: den Bruch zwischen Leitgedanken, Bildungszielen und -werten auf der einen Seite und Bildungsinhalten und Unterrichtsstoffen auf der anderen: ein Relikt des deutschen Idealismus, wonach der Geist es sei, der die Materie gestalte.

Saul B. Robinsohn bestätigt diesen Sachverhalt mit den Worten: "Die Erkenntnis, daß an Gehalten einer Kultur gebildet wird, kann nicht bedeuten, daß wir die Kriterien unserer Auswahl nicht von dem Bildungsziel, das ein Ziel des Verhaltens ist, ableiten dürfen. Die tradierte Kultur, gleichsam als objektivierter Geist, ist dieses pädagogische Kriterium nicht. 'Kulturmündigkeit' heißt Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozialanthropologisch umgewandelt wird."[220]

---

[220] 220: Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, a.a.O., S. 29.

D. APPENDICES

9. Educational Goals in Italy

Ettore Gelpi

EDUCATIONAL GOALS IN ITALY

Ettore Gelpi

EDUCATIONAL GOALS IN ITALY

Ettore Gelpi

Introduction

This research is based on books and articles relating to studies carried out in Italy between 1961 and 1968. The books selected have been primarily in the field of pedagogy, the articles in the fields of pedagogy, sociology, psychology, and the social sciences in general.

In 1962 an important educational advance was made in Italy with the introduction of eights years' compulsory basic education, with similar programs to be carried out in every type of school, regardless of the social origins of the pupils. In this one respect Italy was in advance of other European countries, who are now moving in this direction; in other respects Italy is behind other European countries, for example in the fields of high school education, teachers' training colleges, scholarship programs, technical equipment and so forth.

The research has been limited to education in the elementary and secondary schools, as requested in the instructions, whereas the best documented research in Italy has been carried out in the field of university education, for example the investigation made by Il Mulino, a research team in the social sciences based in Bologna, by the Shell Department of Education, and the work done by Gino Martinoli, "L'Universita come Impresa," Florence, La Nuova Italia, 1967.

Every aspect of the field of educational research is new in Italy: this is true for the scholar of education, the educational administrator, the psychologist and the sociologist; even more recent is the concept of inter-disciplinary research. This is explained by the philosophical tradition in Italy, being idealist and anti-positivist until the end of the second World War; though it should be mentioned that some interesting work was done before the first World War. However, there has recently been much interest in the problems of education, in part because of the population explosion in the secondary schools, which has come together with a greater critical awareness both on the part of the students and of their families. Surprisingly the two most provocative books were Il Maestro di Vigevano," by Mastronardi, which came out around 1960, and in particular "La Scuola di Barbiana," written by pupils of Don Milani's school in 1967. Mastronardi and Don Milani were in fact both involved in teaching in provincial centers, but neither of them were scholars in the field.

The most important works on the Italian educational system are: "Relazione della Commissione di Indagine sullo Stato e sullo Sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia" (the report of the committee set up to investigate the development of public education in Italy) presented to the Minister of Education in 1963, and the 18 volumes, edited by Laterza, on

"La Scuola e la Societa Italiana in Trasformazione," 1964, being the results of the research organized by the "Associazione Italiana di Pedagogia" and the "Centro di Prevenzione e Difesa di Milano." The first work was carried out by a commission consisting of 15 members of Parliament, 8 experts in the field of education, and 7 economists and social scientists.

The best studies on the present state of research in Italy are: G. Flores d'Arcais, "La Ricerca Pedagogica," Laterza, 1964; Aldo Visalberghi, "Problemi della Pedagogia," La Nuova Italia, Firenze, 1965; and F. DeBartolomeis, "Il Metodo della Ricerca nella Pedagogia e nell'Educazione," ed. Tirrenia, Torino, 1966. Particularly in Visalberghi's work the great need is stressed for a national institute for research in pedagogy, as was also pointed out by the "Commissione d'Indagine." He writes: "A National Institute of Pedagogic Research would have the task of carrying out basic research, research in the sociological aspects of pedagogy and applied research. It is probable that in the first place basic research would play a less important part that the others, since they are more directly connected with understanding the present situation, and evaluating the efficacy of possible innovations, since this is a need felt at times of incipient educational planning." The centralized Italian educational structure would suggest that there should be a research center connected with the Ministry of Education, at least insofar as it is relevant to educational planning. Approximately 3 billion dollars are allocated to the

Ministry of Education which, it should be pointed out, is the largest share of the Italian national budget. Recent reports do not evaluate the intrinsic and extrinsic efficacy of the scholastic structures from the educational point of view, since there are no studies that could be referred to. A possible explanation is that both in the central offices and the regional branches of the Ministry of Education there is greater concern for the legal and formal aspects of education rather than the pedagogic content.

Results of Research on Orientation of Italian Educational System

Domains

1. Physical Wellbeing

The fact that there is no research in this field reflects the lack of interest in physical development on the part of the educational authorities. Physical recreation is left to the family, to the detriment of children from the working classes who cannot afford private sporting facilities. The schools do not have the equipment, such as swimming pools, gymnasia, playing fields and such. There is little interest in preventive medicine within the schools. There are very few student sports' associations, because of the lack of encouragement on the part of the school authorities. Interest in sport in Italy is almost entirely in the spectacle it offers, it is not considered a part of education.

2. Orientation to Self and Others

The limited research on relations between groups reflects the rigid class divisions, that have until recently been characteristic of Italian schools, being the reflection of Italian society. There has been some conflict with the influx of southern immigrants to the northern industrial cities, but there are very few studies of this problem. Some tension has developed with the extension of compulsory schooling to children between the ages of 11 and 14 who had not before been affected by the school system. However, children attending the equivalent of the American high school are still substantially the middle class elite. In 1962-63 only 7.2 percent of 19-year-old Italians had completed their secondary education (in the United States the figure was 70 percent, though it should be pointed out that they have 12, instead of 13 years of schooling as in Italy, and in the USSR for 1963-64 the figure was 30 percent).

Borghi directed, with the assistance of Carbonaro and Lumachi, one of the few investigations made in the field of intergroup relations: "We will here only mention one of the results we found during the entire investigation, that the importance of the family is far greater than that of the school in the correlation between social communication and prejudice." page 463 (4).

In the "Scuola di Barbiana" the educational inadequacies, and limited schedules of the school are shown up as being particularly harmful to children from working class families: "740 hours a year are 2 hours a day, and the child is awake for another 14 hours. In well-to-do families these are 14 hours of cultural assistance of every kind. For the peasant these are 14 hours of solitude and silence, so that he becomes even more timid. For the children of the working classes those are 14 hours at the school of the Hidden Persuaders." page 69 (25).

3. Activities Involving Cultural Heritage

The cultural traditions, and in particular the scholastic one, are viewed negatively, because of that tradition being accepted uncritically by the schools. Borghi writes: "Visiting the classes, and speaking with the pupils, one got the impression that they had only rarely been educated to have a critical appreciation of past and present events." page 341 (30). Laporta also points out that there is a refusal on the part of the schools to accept the popular cultural tradition: "The basic attitude of the second-ary school teacher today is to refuse to accept and understand or partici-pate in the peasants' and workers' way of life, which the 15-year-old children are now bringing to the school, and which they are imposing with their undisciplined behavior." page 9 (15).

The teacher's difficulties in adapting the school to a society in transformation is pointed out by Santoni Rugio: "The teacher who is prepared to accept a flexible use of power, with alternative roles, who is adaptable to social needs, and therefore able to follow social, and the ensuing didactic transformations, without losing incisiveness and confidence, is still in the limbo of future projects." page 103 (40).

4. Socialization and Education

a. Socialization

Recent research has been undertaken with the starting point that education is an important factor in bringing about greater social mobility. Borelli writes: "Peasants are interested in having their children study beyond the primary school, since they understand that this is a possible way of breaking down, at least in part, one of the barriers dividing them from the upper classes." (28). Socialization is also considered one of the elements of advanced pedagogy, though this is so far an aim, and not the actual situation. Secco writes: "It is asked that the schools should encourage group activities because of the value that this can have in the social education of the young. However, the Italian school is very inadequate in bringing this about, since its criteria are largely intellectual, and leave little time for social development." page 32 (24).

b. Education

The large number of variables to be found under "Education" is explained by the fact that in Italy education is still at an introspective stage. It is interesting to note that the research carried out in this field, with controlled results, has been almost entirely concentrated on learning and its evaluation (programmed learning, docimology, and so forth); much has been drawn from the experience of psychological research. Another aspect of Italian education is the excessive importance attached to school grades. Leaders in education are interested in drawing on the experience of workers in allied fields, as Santucci writes: "If the aim is the fulfilment of all the capacities of the child in his process of development, it is not possible to understand how this could come about without the continual assistance of the psychologist, the doctor, and the social workers." page 697 (23).

The theme of much research is the disfunction of the school system in connection with its aim of equal education for all. The number of years of schooling is the same for all, but this is explained because children from the poorer families so often repeat classes. Bernardini writes: "The sad phenomenon of children repeating classes, in spite of the introduction of school cycles, is appalling. In may class, considered a normal one, that is without such children, out of 12 pupils 8 had lost 2 years, and one had lost 3 years." page 33 (26).

High school students are pressing for democratically run schools, as the students of one of the "Licei Classici" of Milan recently wrote in a paper: "On the cultural level our final aim is self-government. Self-government is self-administration, and above all self-education. This means that in opposition to the authoritarian system of imposing values, self-government decides what the fields of study should be, on the basis of the experience and research of the group, so that the student gets accustomed to research, discussion, and elaboration with the group." page 374 (20).

The struggle against dogmatism, and learning by memorizing rather than conceptualization, is not an anti-intellectual struggle; it has been shown that in schools in lower class districts there is little training in conceptualization. Borghi writes: "It is a fact that aptitudes to conceptualize, and to think abstractly, are not developed in the children of the Val Chiusella." page 341 (30).

The uselessness of a culture primarily concerned with the accumulation of notions, is very well expressed in a novel by Fortunato Pasqualino. He describes a peasant woman speaking of her uncle, a lawyer, the one member of the family to have received a formal education: "When her uncle died, and his virtues and great culture were extolled, my mother who had always been grateful to him and didn't wish to contradict what had been said exclaimed, 'He knew everything, but nothing else.'" page 135 (39).

5. Primary Group

It is surprising to find the absence of variables bringing out the role of the family as the aim of educational activity, and as a participant in that process, in a country where in every social class the family plays an important part in the education of the children. The only statement found was made by a social worker at the Study Centre of Partinico in Sicily, and it brings out that there is no relationship between the school and the family. Marco Marchioni writes: "One aspect of this system is the complete indifference, and lack of interest, on the part of the school for the problems of the community in general, and of the child's family in particular." page 85 (31). It should be remembered that this is central to the present debate between many educational leaders and the families.

6. Political

The scarcity of studies on the interrelations between school and participation in public life, is reflected in the Italian school curriculum, that has only recently introduced civic instruction (about ten years ago); this is given for only 2 hours a month, the instructors are untrained, and usually they stress the formal and juridicial aspects. Fabi, who interviewed several teachers, writes: "The goal of civic education in a democratic and industrial society, to promote attitudes of social solidarity and the spirit of service, is almost entirely lacking in the answers given by the teachers, when speaking of instructing the children in the fundamental laws of the State, and its constituent parts; they have a tendency to conformity and leveling without any critical approach." page 93 (31). It should also be mentioned that very little time is dedicated to contemporary history; it is rare to speak of what has happened since the last World War. This is perhaps surprising in a country where there is undoubtedly great political awareness, but it should be remembered that traditionally this education is given in the families and by the political parties, and not at school. Part of the recent student protest has been precisely because they feel that this aspect of contemporary life should not be kept out of the schools.

7. Economic

In the domain "economic" the aspect "knowing" is weak, since very little research has been done to verify the connection between school and productive activity. This is confirmed in an article in the review of Censis (a social research group): "Without forgetting the positive aspects in the recent developments of the scholastic system, we should nevertheless have some concern for the scarce connection between such processes and those that should be developed in the decisions taken at administrative and political levels." page 23 (6).

Many papers have been written "valuing" the relation between school and economic life, particularly in the past 6 or 7 years, this is in part because of the increasing interest in the educational system of those involved in production, since they consider the system inadequate to the needs of the present Italian economic development. The forecasts made by Svimez and Gino Martinoli, pointing out the necessity for the Italian economy to greatly increase, by 1975, the number of qualified technicians in every sphere, should be seen in this context. Some research workers point out the need for greater interaction between the schools and the productive processes. Alberoni writes: "The leap forward of Italian culture and instruction is an objective necessity from the point of view of the survival of the economic system, as well as of the entire social system, because of the technological development in other countries." page 576 (1). Others, however, in particular students, and those involved with the working class movements, are aware of the risk of the school being subordinate to economic interests. The students, quoted above, write: "For many students, who are not from wealthy families, the only aim of interest is to take their place, as rapidly as possible, in the productive process, and the school encourages this attitude, since it offers no scholarships, and lays great stress on examinations and diplomas, so that these become the sole goals for the student, who is therefore distracted from certain dangerous tendencies, such as the examination of the values imposed on him." page 372 (20). However they all accept the connection between social development and the development of education. Cerquetti writes, summarizing the findings of a round-table conference on "Local Government, Educational Planning and Social Development": "All stated that it is in secondary and higher education that there must be suitable soil for developing a modern technological society which will satisfy the exigencies of social progress." page 146 (7). The damage to economic progress due to poor connections between the schools and economic and social life is pointed out by Morgoglione, Assistant Superintendent of Schools in the Naples City Council, in an investigation of scholastic organizations: "Admitted that there did, in fact, exist a perfect correspondence between aptitudes and the schools frequented, one should consider what individual and collective damage would arise out of the lack of connection between the diploma offered and the work then available: the incalculable damage of the surplus, therefore of the waste, or delayed use, of these diplomas." page 566 (18).

Facets

A brief reflection on the "Facets," going back to some of the considerations we have already made, shows that few of the variables contain cognitive elements, and that these are limited to learning and its evaluation. The evaluation of goals and achievements has been measured in its intrinsic effects, no efforts have been made to measure its extrinsic aspects, for example the results of educational activity on the economic and political life of the country. Therefore the "variables" come almost entirely under "doing" and "valuing," involving personal preferences and involvement rather than knowledge. Intended and claimed goals begin to be precisely formulated, but the relationship between goals and means is not always clear, nor is mention made of specific stated priorities, or of when they should be achieved.

Aspects

An analysis of the "Aspects" (which has possibly been affected by inadequate understanding of the stated categories) shows that lack of empirical research prevents any definition of Specifications and Rewards of Role, the exception to this being the domain "economic," where future roles are more clearly outlined. In "Standards and Norms" the absence of "variables" indicates the informative rather than formative educational tradition, limiting itself to moral aspects. The frequency of "variables" relating to "Requirements of Roles" reflects the actual preoccupation of Italian pedagogy, and of the schools, to provide educational methods, techniques, means, curricula adequate to a society in the process of transformation, to try to avoid the waste, which is in fact quite considerable, of resources.

Reflections on the State of Italian Research

An analysis of the research drawn on for this present work shows that it has so far been informative, given by witnesses, rather than scientific and experimental. There has been very limited involvement in such research on the part of the Central Educational Authorities. The Research Institutes, such as Svimez, Il Mulino, Societa Umanitaria, Censis, and the Study Centre at Partinico, have concentrated on educational research outside the primary secondary schools system (technical and higher education, permanent and social education, and so forth).

It has also been seen that there has been very little inter-disciplinary research, and that the technical tools have been limited (questionnaires, interviews, tests). Research has on the whole been initiated by individual professors, who have not received much financial assistance from the University Institutes. An exception to this was the important conference held in 1964 on "La Scuola e la Societa Italiana in Transformazione." Apart from scholars in the field of pedagogy, sociologists and psychologists have been interested in pedagogical research; however, these are not sociologists and psychologists concerned specifically with pedagogy, since in Italy these fields have not yet been developed. The scholars of pedagogy in the Dewey tradition are undoubtedly those who have shown the most interest in such investigations. The Ministry of Education does not easily put information at the disposal of the general public, this being in the tradition of the Italian bureaucracy, jealous of keeping for itself what information it has. It should, however, also be remembered that the schools do not prepare much documentation other than grades and frequencies of attendance.

This year the school situation is changing: the great tension created in the country by the student protest movement, by the discontent, leading to greater involvement, on the part of the families, is stimulating politicians, the Ministry of Education, research institutes and University institutes, to do some basic research into the structure of primary and secondary schools. That ivory tower, the Ministry of Education is now crumbling, since there is a great desire to have a clearer understanding of how the system functions. At the political level the next Legislature will be committed to the reform not only of the University, but also of the secondary school system, whose structures are still rigidly attached to the past.

CLASSIFIED VARIABLES

KNOWING

ECONOMIC

1	A Requirements of Role 3 Skills	technological development	1

POLITICAL

31	A Requirements of Role 2 Knowledge	political conformism	1

SOCIALIZATION AND EDUCATION

33	A Requirements of Role 1a Inter-personal	personal maturity	1
5, 11, 17, 21	A Requirements of Role 2 Knowledge	5 - positive valuation of scholastic achievement 11 - valuation of educational methods 17 - level of education achieved 21 - valuation of scholastic achievement	4
18, 26	A Requirements of Role 4 Resources	18 - wasted human potential 26 - wasted human potential	2
19	D Rewards of Role 3a Psychic-intra-personal	rewards of valuation	1

CULTURAL HERITAGE

27, 30	A Requirements of Role 3a Mental skills	27-lack of autonomy in cultural development 30-critical evaluation	2

ORIENTATION TO SELF AND OTHERS

4	B Standards and Norms 1 Moral and legal	family incluence on values	2

VALUING

ECONOMIC

35	A Requirements of Role 3 Skills	need for new skills	1
22	A Requirements of Role 4 resources	control of resources	1
6, 7	A Requirements of Role 4b Human resources	6- relation between instruction and economic development 7- relation between higher education and social progress	2
8	B Standards and Norms 1 moral and legal	acritical conformity	1
28	C Specification of roles 1 routines	study distraction from work	1
18, 20	D Rewards of Role	18- lack of connection between diploma and future work 20- critical valuation of economic aims of education	2
25	D Rewards of Role 1 property	critical valuation of economic aims of education	1
2	D Rewards of Role 2 Power	diplomas for social promotion	1

POLITICAL

44	B Standards and Norms	negative valuation Marxism in schools	1

PRIMARY GROUP

31	A Requirements of Role 1 relational	indifference of schools to families	1

SOCIALIZATION AND EDUCATION

30	A Requirements of Role 1a relational inter-personal	connection between school and life	1
28, 10	A Requirements of Role 1b relational inter-group	28- social barriers destroyed by education 10- Lack of connection between school cycles	2
9, 39	A Requirements of Role 2 knowledge	9- necessity for educational orientation 39- critical evaluation formalistic education	2
30	A Requirements of Role 3a mental skills	lack of conceptualization in education	1
38	A Requirements of Role 4a material resources	negative valuation selective assistance	1
8	A Requirements of Role 4b human resources	selection on social class basis of educational process	1

CULTURAL HERITAGE

40	A Requirements of Role 1b relational inter-group	need for teacher adaptable to changing society	1
15	A Requirements of Role 2 knowledge	refusal to accept popular culture	1
43	A Reauirements of Role 3a mental skills	academic content of Italian education	1
44	B Standards and Norms 1 moral and legal	negative evaluation student morality	1
41	B Standards and Norms 3 manners and style	educational requirements of developing society	1

ORIENTATION TO SELF AND OTHERS

12	A Requirements of Role 1a relational inter-personal	awareness of social role	1
25	A Requirements of Role 4 human resources	limits of educational services	1

DOING

ECONOMIC

13	A Requirements of Role 2 knowledge		need for general culture in industrial society	1
28	D Rewards of Role 1 property		school tool for economic achievement	1

POLITICAL

6	A Requirements of Role 4b human resources		need for connection between school and economic development	1

SOCIALIZATION AND EDUCATION

6, 20, 42	A Requirements of Role 1a relational - inter-personal	6- 20- 42-	education necessary for social mobility student self-government social aspect of educational work	3
24	A Requirements of Role 1b relational - inter-group		social need for group life in school	1
37	A Requirements of Role 3 skills		skills for citizenship	1
16	A Requirements of Role 3a mental skills		methodological goals of education	1
23, 14	A Requirements of Role 4b human resources	23- 14-	complete development of students' capacities social care of students	2
16	B Standards and Norms 1 moral		discipline as educational goal	1

CULTURAL HERITAGE

~~16~~ 7	A Requirements of Role 2 knowledge		lower class resistance to education	1

3, 36	B Standards and Norms 1 moral	2	3 - moral education 36 - moral education
16	D Rewards of Role 3 psychic - intra-personal	1	student as a subject of education

ORIENTATION TO SELF AND OTHERS

29	A Requirements of Role 1b relational - inter-group	2	29 - psychological and social equilibrium as educational tool 29 - educational value of communication
34	B Standards and Norms 1 moral and legal	1	social and moral education

DOMAINS

	Economic	Political	Primary Group	Socialization and education	Activities inv. Cultural Heritage	Orientation to self and others	Physical well being		
A Requirements of role									
I Relational			1						
a Inter-personal				5		1		3	1
b inter-group				3	1	2		3	2
2 knowledge	1			6	2			2	3
3 Skills	2			2	2			1	3
a mental				1	1			1	2
b physical									1
4 Resources	1								
a material				1					1
b human	2	1		5		1		3	1
c psychic									4
B Standars and norms		1				2			1
I Moral and legal	1			1	3	1		4	
2 Aesthetic									2
3 Style and manners					1				
C Specifications of Role									1
I Routines	1								
2 Time allocations									1
3 Space and movement									
D Rewards of role	2								
I Property	2								2
2 Power	1							1	1
3 Psychic									1
a intra personal				1	1			1	
b interpersonal									1
Unclassified		–							
	2	1		9	4	3			
	10	1	1	8	5	2			
	1	1		8	2	2			

D. APPENDICES

10. Educational Goals in the Netherlands

S. J. C. vanEyndhoven

EDUCATIONAL GOALS IN THE NETHERLANDS

S. J. C. van Eyndhoven

EDUCATIONAL GOALS IN THE NETHERLANDS.

S.J.C. van Eyndhoven.

- Introduction.
- Who defines the goals of education ?.
- How are the goals to be traced ?.
- Which are the goals of education ?.
- Conclusions.
- Summary.

Introduction.

In planning education it is desirable to proceed from the idea that the educational system is a connected whole in which the several sectors are to be governed by a single conception of the aims of education.

The existence of a Ministry of Education and Science appears to be in accordance with this idea. It is in this spirit therefore that we take the statements issued by the authorities with regard to educational policy: " As personal welfare and social utility depend strongly upon the opportunities for developing one's own capacities the government attaches great importance to a further promotion of education and science in all sectors. " (1).

We may be sure that education is goal directed; starting from this (rather useless) conviction we have put ourselves three questions which we will try to answer:

By whom are the goals of education defined ?.

How are the goals to be traced ?.

Which are the goals of education ?.

I. By whom are the goals of education defined ?.

A. Government and Parliament.

The relation between education and the Government is defined in the Constitution: " Education is the object of constant solicitude on the part of the Government, etc. " (2)

The Government's declaration of policy, delivered when it assumes reponsibility, and the speech from the throne, annually delivered by the Queen in September, give the view of the authorities on the educational policy to be pursued.
Parliament supervises the execution of the policy and gives its opinion on the planning of the government. The discussion in Parliament of the annual budget of the Ministry of Education offers the opportunity to excercise this supervision.
The effect of supervision diminishes in proportion as the Government has more information at its disposal than the members of Parliament. Owing to the fact that Parliament is badly equipped in this respect, having no extra officials, no team of experts, the Government has most influence on the educational policy. On the whole, Parliament is forced to accept the facts as they are presented by the minister; the representatives can only slightly modify the policy.

B. The Political Parties.

By means of their representatives in Parliament these groups are able to contribute to educational policy, and they can therefore also help to define or interpret educational goals. The research centres of the parties can make an important contribution in the form of studies; four of the ten parties which sit in Parliament at this moment have such a centre.

It is notably the long-term reports that have influence, because much of what they say is taken over by congenial spirits in the Government when the educational policy is being drawn up. An example of such a long-term report is the " Structural plan for education ", issued by the Dr. Wiardi Beckman Foundation of the Labour Party.

C. The Citizens.

In a bureaucratic Welfare-state the influence of the individual citizen on the policy of the Government and the possibility of his taking part directly in the actual determining of that policy, have dwindled to a barely perceptible minimum. On the other hand associations of citizens who are concerned with education, for instance because their members are teachers, are very well able to make themselves heard and to command the attention of the Government. Other organizations too, though education can only be of secondary importance to their members, nevertheless have more and more to say on the subject.
As an exaple we have the trade unions, which exhibit a growing interest in national welfare policy, now that on the one hand their primary demands concerning wages, working hours and full employment have been fulfilled, and on the other hand membership of the trade unions is gradually losing its attraction for the individual labourer.

D. The organization of teachers.

Teachers of Infant schools, of elementary and secondary schools and of vocational schools are, on a voluntary basis, organized in professional associations. There are 28 such associations in the Netherlands at this date, which act as representatives for the different classes of teachers. The civil servants Act authorises them to take part in consultations with the Government on matters concerning their legal status.

These associations are mainly occupied with salaries, school-organization, qualifications and matters concerning teacher-training. Professional journals and annual reports speak in rather a lofty tone of the interests of education as a whole, but in practice the associations are no more than trade unions, being concerned only with the situation and the status of the members they represent.

Their concern with teacher-training is of interest to us, because the conception which teachers have of the aims of education has its roots in their training. This conception obviously influences the interpretation in practice of the aims of education as formulated in the law. Therefore the professional associations contribute to the interpretation of the aims of education by the teachers.

II. How are the goals to be traced ?.

Having performed an initial exploration we shall now indicate some sources which may reveal to us which are the educational goals in the Netherlands.

We shall consecutively consider the goal statements of the Government, the point of view of the political parties the texts of the education acts and some opinions of professional associations; in so doing, we shall examine whether, and how they clarify educational goals.

In order to be able to analyse the formulations in our sources, we must first survey the existing forms of schooling and education to see how educational aims are understood there.

1. Development of Abilities.

The full development of human abilities is a goal to be found in many forms of education.

A wide diversity of subjects and school-types is the result of this idea, which is based on the concept that every human being is unique and that justice must be done to the talents of each. A highly specialised welfare-state which is based on extensive division of labour, will not want to ignore this starting-point for education.

2. Acquirement of fundamental skills.

Learning to speak, learning to write and listen, learning to read - all this is indispensable to anyone who wants to live in this world.

These fundamental skills are the basis for learning to think and for the further development of man. Elementary education is motivated mainly by these aims.

The term " basic education " is more and more coming into use in the Netherlands; it indicates clearly what is meant by this type of education.

3. Vocational training.

Technical schooling for boys and girls, among other things, is the visible result of this objective. It originates on the one hand in the diversity of human potentialities and on the other in the demand of society for different types of services.

4. Cultivation of creativity.

The menace of automation, shorter working hours and longer vacations, have caused the need for personal initiative and the activities which make up the leisure part of life to present itself as an educational aim.

5. General education.

A vague objective, that is to be found in all forms of education. Formulations in curricula show that the aim is to impart to the pupil fundamental knowledge and concepts regarding the basic patterns of his own society and of the world.

On the curricula of vocational schools a progressively larger place is being given to this goal.

6. Training in scientific methods.

Besides schools which have as their objective the training of pupils for professions that entail scientific knowledge, such as teaching, we have other forms of education in which the imparting of scientific methods is the goal. University education and vocational training at university level are committed mainly to this goal.

From this summary of goals, which is obviously incomplete, it will be evident that education as a whole has the pretension of wanting to achieve everything.

There are, however goals that do not support one another: vocational training, aiming at the exercise of a specific profession, will in its own interest more orless avoid general education. On the other hand a curriculum aimed at imparting methods of thought will initially keep away from practical results and will not direct its attention at the exercise of a profession. Conversely it is clear that a complete separation of goals is undesirable.

Is there a single profession in which one can do without fundamental skills, in which a vocational training alone would suffice, without creativity and without general knowledge ?.

We may therefore, even at this early stage, state that educational goals must dissolve into many sub-goals. The system of education mirrors the various goals, with a shifting of accent, in the different types of schools.

There are two considerations which will make the difficulty in giving a precise description of educational goals even plainer.

In the first place we need to realize that a pluriform society can hardly be characterised by a central goal. No more will it be possible to characterise education by means of a central, clearly delineated goal.

A second factor that hinders our search for educational aims is the fact that beside the main intentional educator: education as an institution, other intentional educators are at work, e.g. the family, the church.
Apart from intentional educators we may expect a rival effect from the so-called non-intentional educators, surch as mass media, entertainment, etc.
A clear definition of the aims of education proper is rendered increasingly difficult by these rival effects.

Given these six distinct goals, we shall now consider more closely the before-mentioned sources.

a. Goal statements of the Government.

Introducing a necessary limitation, we have selected some statements of the two most recent Governments.
The first of these was in office from the summer of 1965 to autumn 1966; it was a coalition of Socialists and Christian parties. Prime minister was Cals.
The second is the present coalition of Liberals and Christian Parties, which came into office in the spring of 1967. Prime minister is de Jong.
In 1965 the Cals Government gave as its opinion roughly the following: closest attention is to be given to the qualitative improvement of education; scientific research regarding education will be stimulated.

Consequently in 1966 the Educational Research Foundation was formed by the State to co-ordinate research activities. In the speech from the throne of the same year the Government states that Basic Education, which was established by law in 1920, will be revised. The Government declares its intention to adopt an energetic University policy.

It appears from these statements that the Government attaches great importance to education and its improvement; its real goal however is not clear. It is impossible to gather from the statements whether the authorities want to retain the existing structure of education, or whether education is regarded as a means for social change.

In 1967 the de Jong Government declares itself in a more general fashion and gives an analysis of our present society. A marked degree of agitation is signalized, disquiet and uncertainty are every-where; there is unrest regarding the functioning of democracy, unrest among the young who wish to build a new society, unrest among their elders because many traditional values are no longer accepted as a matter of course. Evidently, the declaration says, the organizational pattern of society is insufficiently adjusted to the desires and needs of the population. Therefore the Government declares itself in favour of a purposeful welfare policy, in which special attention must be given to opportunities for the young to achieve cultural and social fulfilment. Every individual must have the opportunity to receive the education proper to his or her personality.

What course this adjustment must take, how cultural and social fulfilment is to be realized is not made clear in the statements.

The statements of both the Cals Government and the de Jong Government mention the necessity of renewal, the necessity of adjustment, renewal in which way, adjustment to what, remain open questions.
The real aims of education virtually remain undefined. The statements are the fruit of the coalition compromise; proper goals, if they exist at all, remain vaque.
In both coalitions the Christian parties played a part and consequently both statements are phrased in such general terms that neither the Christian parties nor their changing coalition partners could object to the formulation.

Perhaps greater clarity may be obtained from other sources.

b. Positions of the political parties.

Every society displays a certain measure of pluriformity. In Dutch society the existence at the same time of different " ideologies " gives an extra meaning to this pluriformity. The organization of the political, educational and social aspects of life is based on these ideologies. As a result of this grouping we have the three " Zuilen " (pillars) : Public (or Secular), Roman Catholic and Protestant education. Although this is not the place to deal with the typically Dutch phenomenon of " Verzuiling " (the organization of society on the basis of diverse philosophies of life), some remarks are indispensable.
The parallel political " verzuiling ", which resulted in a large number of political parties, inspired and confirmed the organization of education on the same basis. A tentative endeavour to separate the organizations of political life from philosophy and denomination is reflected in the educational sector. In several technical fields organizations of teachers have already joined forces.

The reaction of political groups to this secularisation is both reserved and approving.

For example the political parties that are to be identified with a particular philosophy of life formulate their educational goals in a manner that permits political co-operation with widely divergent partners while leaving as much room as possible for interpretation by their own followers.

In order to learn what formulations are used by the political parties, we shall consult the election-programmes for the parliamentary elections of 1967.

K.V.P. (Roman Catholic) : " to give to all an education suitable to aptitude, ability and sphere of interest. "

C.H.U. (Protestant) : " equal educational opportunities for all who have the capacity for it.

A.R. (Calvinist) : " The AR party considers it important both for the development of the intellectual potentialities among the people and for the promotion of a just income - and property ratio, that all strata of society may make use of the existing educational opportunities. "

These are the pronouncements of the three main Christian parties, which may be seen as the supporters of denominational education.

We will now give the pronouncements of the socialists and liberals who are, on the whole, supporters of secular education.

P.v.d.A. (Socialist) :"The Party strives for a system of education which is aimed both at the development of personality in the adolescent and at his vocation, his position in family, society, state and culture. It wishes the different types of schools to form an organic whole. "

and elsewhere in the programme:
" so that every-one will have the opportunity to achieve complete fulfilment of potentialities ".

P.S.P. (Pacifist-socialist) : " Every human being must have the opportunity to develop in accordance with his own nature and aptitude, in the realization that individuality finds its limits with in the common good of society ".

V.V.D. (Liberal) : " The goals of education are to be not only intellectual development and physical training, but also character training and education in citizenship ".
and elsewhere in the programme:
" in the field of education lies the possibility to fulfil the desire for " equal opportunities for all "".

The pronouncements of these six parties authorise the conclusion that there is indeed little difference between their educational goal statements.

A few smaller parties which cannot be identified with a particular " Zuil ", and which were not responsible for the government policy, express themselves in a slightly different manner. Their extreme, oppositional situation gives them the opportunity to state their views more directly. Two examples :.

C.P.N. (Communist) : " More opportunities for further education of children of working-class families."

G.P.V. (strictly Calvinist) : " Education which is sponsored by the Government, must be in accordance with the exalted vocation of H.M. the Queen and must hold the Holy Bible in reverence ".

c. Texts of education acts and curricula.

The history of education reflects the diverse issues stressed in the educational goals.

For example, the development of technology and the concurrent demand for technically trained people may be traced in the development of technical education. This vocational training originates, rather hesitatingly, in the 19th century.

In 1861 the first technical school was founded in Amsterdam.

In 1869 the second followed in Rotterdam; in 1880 there were six of these schools, in 1890 fourteen and in 1900 twenty-two with the total number of pupils amounting to 3218.

The rise of the working classes was just as hesitatingly digested by society. It is only in 1919 that technical education is established by law, though still " on the basis and in continuation of general education. " (4).

In the same year general suffrage for men and women is constitutionally established.

It is evident from this example that the development of society tends to dictate its terms to education; changes in society exercise their influence on education, and educational legislation is the residue of this influence.

After the Second World War there is a general passion for renewal which obviously also touches education. In 1946 the " Plan for the Organization of Education ", drawn up by Bolkestein, is published by the Government. It announces the renewal of education : the Government wants to unite the existing separate forms of education into a connected whole. Educational legislation has merely grown in answer to incidental demands, too little has been done towards building it up on the basis of a single scheme of education.

In the first place education must satisfy more fully the demand of society for more extensive knowledge and training; in the second place the authorities want to improve, or if necessary create, the possibility for everyone to have access to education.

As a result of this train of thought four new education acts have come into existence since 1945. In 1952 the education act by which the training of Primary School teachers was organized, in 1955 the Infant School Act; in 1960 a new University Education Act, and in 1963 the Secondary Education Act which organizes all forms of this stage of education, including Pre-University Education in one Act.

The system of education thus arrived at may temporarily be sketched as follows:

Infant School, not compulsory, followed by:

Elementary Education or Basic Education, which is compulsory for all citizens and which gives them the opportunity to acquire " fundamental skills ". At the same time this form of education is aimed at fostering in the pupils an awareness of their abilities and of the society in which they will have to live and work.

Next we have Secondary Education in all its diversity: Vocational Education for functions in social life, General Education, and Pre-University Education.

The organization of Secondary Education is such that it permits switching from one form of education to another.

University Education is the following stage, designed as an institution of vocational training for the higher functions in society and also as an institution for scientific education.

Falling partly under University Education and partly outside it we have Higher Vocational Education e.a. Training Schools for Primary School teachers.

The education acts and the curricula which aim at their execution, seem to us to be the right source from which to learn the goals of education.

The relevant texts will be subjected to further analysis in section III.

d. Opinions of professional associations of teachers.

As we saw, the professional associations of the teachers developed more and more in the direction of trade unions, giving attention a.o. to salary-demands, to the qualifications demanded of teachers and in connection with this to the training of teachers. We will give two examples of how professional associations. in giving attention to the training of the teachers they represent, wield a particular conception of educational aims.

In spite of the thorough overhauling given to the training of Primary School teachers in 1952, pleas are to be heard within their proffessional associations for another revision of this training; as an example may serve the " Paper on a new training for Primary School teachers ", published in 1966 (5). It is considered desirable for their training to coincide as much as possible with other forms of vocational training; moreover it must become more scientific. All this is meant to abolish the isolated position of the Primary School teacher, to render him more interested in other forms of education and in society; all this in the interest of the pupils committed to his charge.
In the sphere of Basic Education the tendency to consider all of education as a connected whole is evident; the before mentioned " Paper " bears witness to an awareness of the short comings in this educational sector.

The reactions of the joint professional associations of teachers in Pre-University Education to the plans for paying more attention in the course of their training to the pedagogic and didactic aspects of their profession, speak a different language. The 1965 memorandum of these organizations is opposed to these changes, it desires the university status of the training to remain untouched and declares itself in favour of a purely academic training for teachers in Pre-University Schools. (6)

The memorandum reveals the absence of insight into the need for improvement of the specific professional training. There is no acceptation of the endeavour to bring the training of the Pre-University School teacher to a certain extent into harmony with that of the Primary School teacher; no appreciation of a possible improvement of communication between the different classes of teachers by means of common aims in their training.
The pronouncements in the memorandum are not supported by educational arguments; it is not the organization of the system of education, that constitutes the value of education but " the knowledge education and personality of the teacher ", to quote the professional associations. (6)
What exactly the words " knowledge " " education " and " personality " convey is not made clear by the memorandum.
In short, the memorandum of the professional associations of Pre-University School teachers does not demonstrate the realization that Pre-University Education is a part of a larger whole. The professional associations are interested only in defending the position of the University-trained teachers in their own educational sector; they defend the status of the members they represent and in so doing they openly take up the position of trade unions.

From the scattered data in professional journals, notes, etc. that we have examined it is evident that different professional associations of teachers work with different conceptions of educational goals. However, the data at our disposal do not as yet permit a detailed survey of those different conceptions. As the fruit of our exploration we are only able to give the following general sketch:

Infant and Basic Education, we notice, is strongly focussed on the pupil ; all pupils must complete this form of education.

In secondary and Pre-University Education the subject takes in a more central position.

In University Education the professor's attention is focussed on his particular science.

In the consecutive educational sectors it is the teachers who are bearers of the different conceptions of educational aims. A broader investigation is necessary so that on the basis of the different goal conceptions more can be said with greater certainly about the aims of education.

III. Which are the goals of education ?.

As we have motivated before, the Education Acts are a useful source for the discovery of educational goals. We shall now consider the texts of these acts; where necessary, we will also consult the relative curricula.

a. Infant School.

This class of education was legally established by the 8 december 1955 Education Act;
in the first clause it is described as follows:
" General education of the child, within the schoolcommunity, which precedes Primary Education ".

Teaching at Infant Schools takes place according to a work-and- play scheme for which the law formulates a number of primary demands. It must minimally comprise:

1. play- and physical exercises;
2. working with instructive materials, in order to learn to distinguish colours, counting, etc.;
3. modelling ;
4. drawing ;
5. musical training ;
6. story-telling ;
7. learning nursery-rhymes.

The explanatory memorandum to the Bill states what education at an Infant School must not be : it is not to be a " deliberate " and " systematic " method of instruction; this element must be reserved for Basic Education. As a result the teachers will be mainly women, according to the memorandum, who will give guidance to the group of small children in their charge.

This class of education is not compulsory, which means that the law can conceive of alternative methods of infant guidance, e.g. in the family.
In 1965, 5.322 Infant Schools were visited by 457.130 children - figures that indicate that this form of education prior to Basic Education has captured a firm position in our educational system.

When we consider the main terms in the Act it is especially the words " general education " and " the school-community " that strike us. The term " school-community " may be understood in the light of the aim of accustoming small children to life at school, of introducing pupils to the structure of the institution " school " before they enter Primary School. The purpose of Infant School may thus be seen as a preparation for Basic Education. It is an indirect purpose, which can only become clear when we know the goal of Basic Education.

b. Basic Education.

This class of education was legally established by the 1920 Primary Education Act; clause 42 defines the plan of Basic Education:
" School-education, while instructing the children in adequate and useful skills, is to be subservient to the development of their intellectual capacities, to their physical training and their instruction in all Christian and social virtues ".

Education proceeds according to a curriculum (clause 21), which gives the number of lessons, the books to be used and any other educational appliances. The Act states which subjects are to be taught (clause 2) :
reading, writing, arithmetic, Dutch language, national history, geography, traffic, nature study, singing, art, physical training and sewing (for the girls).
French, German, English, mathematics, handicraft, are examples of non-compulsory subjects.

Clause 42 of the Primary Education Act is not exactly an example of perfect clarity. What are " adequate and useful skills " ? What are " social and Christian Virtues " ?.
Our only hold appears to lie in such terms as " the development of their intellectual capacities ", and"their physical training".
But how must we see this " development " and how far does " physical training " go ?. At this point we have again lost our hold.
At the time when Primary Education was meant to be final education, i.e. for those who were to do work of a simple nature, this description of the aims of Primary Education was perhaps of some use; it was supposed to prepare the pupils for a position in society, a position that is, at the lowest levels of society.

Now that Basic Education is set between Infant School on the one hand and Secondary Education on the other, the need is felt for a more accurate goal - definition - a definition which would for instance show that Basic Education prepares the great variety of pupils for diverse types of Secondary Education.

Basic Education is, to a large extent, dominated by the preparation for a single type of Secondary Education, i.e. for Pre-University Education.

Selection from this point of view starts at an early stage. If Pre-University Education proves unattainable the next possibility is M.U.L.O. (an extended and augmented form of Primary Education), and if " even " that is impossible the pupil will have to make do with technical schooling, which in this way often gets those who are left over after selection.

A report of the research centre of the Labour Party (socialist) pleads for a " constitution of education ", to cover all branches of education in which the main principles that apply to the whole system of education are to be defined. In the first place " the goals of education " are to be defined. However, the following sentence, which is meant to elaborate this point, is rather disappointing :
" A new formulation of the goals of education is certainly to be desired. Every spiritual milieu will have to define these goals for itself. " (7)

The elaborated curricula differ from school to school; they must be endorsed by the School-inspection.
To give an idea of the aims of different subjects, and therefore of Primary Education, we will indicate, for a number of subjects, the aims given in the curriculum for public education in some of the larger cities.
We have chosen Amsterdam and the Hague; the subjects to which we will give our attention are Dutch, arithmetic, geography and history.

Dutch language.

Dutch language-teaching has in view that the pupils, when they leave school after the sixth class, can

1. understand simple Dutch;
2. read and write simple Dutch.

Language-teaching includes:

1. listening;
2. speaking;
3. reading;
4. composition;
5. spelling;
6. grammar.

Listening: constant exercise in actively and accurately taking in and living with the spoken language, as the spoken language is the foundation of all further language-education.

Speaking : the spontaneous impulse of the pupils towards self-expression must be as effectively channelled as posible, so that they may learn to express themselves orally in correct Dutch; special attention is to be given to articulation.

Reading : Point of departure must be that the ability to read can be the source of mental activation, opening the way to culture, the experience of beauty and a healthy form of relaxation.

Composition: self-expression in the written language, obtaining its subject-matter from the fantasy, the experience and the perception of the children. Individual styles of story-telling are to be stimulated.

Spelling : the children are trained by means of dictation exercises; so that they may be able to write the language faultlessly when they leave school.

Grammar : proficiency in analysis, which is imperative for further language-teaching; the rules are to be taught by means of analogy and induction.

Arithmetic. Arithmetic-teaching has the following aims:

1. To give the pupil an insight into the structure of the numerical system.
2. To impart to the pupils the knowledge and proficiency which will enable them after six years of instruction, to deal with simple arithmetical problems deftly, independently and quickly.
3. To enable the pupils to solve common everyday problems.
4. To give as much opportunity as possible to the development of such character-traits as a critical habit of mind, accuracy, perseverance, and courage to take a problem by the horns.

Geography. In the curricula the aims of geography-teaching are formulated as follows:

1. To impart a knowledge of the map, of geographical facts and necessary terms;
2. to acquaint pupils with the use of maps and other aids to Geography such as atlases guides and the globe, with which everyone comes in contact;
3. to aquaint pupils with their own surroundings which will intensify their natural interest in all sorts of questions concerning knowledge of the earth and its inhabitants;
4. to instil into the pupils sympathy for and acknowledgement of the equality of peoples and races and the need for co-operation between them.

History. History-teaching at Primary Schools has the following aims:

1. Development of the notion of time, in order to foster interest in, and understanding for the past, as also for the present and the future inasmuch as they are conditioned by the past;
2. development of the social sense by means of the common experience of historic national events;
3. development of sound national feelings and education towards democratic citizenship;
4. to arouse interest in historic personalities and events;
5. to impart knowledge and insight concerning people, events and situations in the past;
6. to impart knowledge of and insight into the organization of state, province and community, and into the administration of justice.

c. Secondary Education.

In the 1963 Secondary Education Act we read the following clauses:

Title I clause 2:

" Secondary Education embraces all education after Basic Education with the exception of University Education. "

Title II clause 5:

" Secondary Education is sub-divided in:

a. Pre-University Education;

b. Higher, intermediate and lower General Education;

c. Higher, intermediate and lower Vocational Education. "

Chapter II, title II, clause 42:

> " Education promotes the general intellectual development of the pupil by enabling him to acquire knowledge insight and skills, and contributes to his development on the basis of values notably acknowledged, in the Dutch tradition, by Christianity and Humanism ".

What are we to gather from this Act ?.
Secondary Education is a continuation of Basic Education. This continuation is of three kinds:
preparation for university Education, a goal that refers to another form of education, to which we shall return later on.
The continuation is supposed to be in the second place a Vocational Education; this goal refers to the professions existing in society.
The third goal that directs Secondary Education is General Education. What this type of education aims at can be read in clause 42. It is not only in its number that this clause corresponds to clause 42 of the Primary Education Act; it also demonstrates the same lack of clarity.
A brief comparison of the two clauses shows the following similarities:

1. " it promotes the general intellectual development "
   against:
   " development of their intellectual capacities. "
2. " by enabling him to acquire knowledge, insight and skills "
   against:
   " while instructing the children in adequate and usefull skills "
3. " contributes to his development on the basis of values notably acknowledged, in the Dutch tradition, by Christianity and Humanism "
   against:
   " subservient to their instruction in all Christian and social virtues ".

The questions asked in connection with Basic Education may be repeated here. We must however realise that the 1963 Act shows some improvements compared to the 1920 Act. The term " values ", for instance, is new - but even so the question as to what values are meant remains. For more than forty years the idea formulated in clause 42 of both acts has apparently remained unchanged. Commission-reports dating from the period when the Secondary Education Act was still in the preparatory phase, show that the Minister had initially included no such clause. Urged by the members, he first presented the 1920 text; in the last resort, and at the initiative of a Liberal Party member, (V.V.D.), the text as it stands now was included.
The motive of the Minister of Education for not including a contemporary formulation was the following: " because experience has shown that every change in the text threatens to excite a new discussion. "
This formulation leaves open the way for a definition of goals by each " spiritual milieu " separately.

In 1962 Matthijssen and Munnichs conducted an inquiry, based on the literature of the subject, into the goal of education in Secondary Schools. (8)

According to them the educational goal can be summarised in the words: " transmission of culture ". This goal therefore depends upon the concept of culture - it depends upon contemporary culture and is therefore restricted to a particular time and place.
Starting from this contemporary culture a number of principles of education are formulated in the literature, from which a number of goals proceed.

These principles are:

1. The principle of utility;
2. the principle of self-education;
3. the principle of self-fulfilment;
4. the principle of service.

The goals resulting from these principles are:

ad 1. principle of utility: this principle refers to the training function of education. The knowledge and proficiencies demanded by social life constitute the guiding principle for the education of the pupils.

ad 2. principle of self-education: in our dynamic contemporary culture it is constantly demanded of man to adjust himself to changing circumstances. Basic conditions must be developed in the pupils for intellectual self-education; they must be able to study independently.

ad 3. principle of self-fulfilment: in the confusion of pluriform systems of values and norms, which leads to profound uncertainty on the part of the individual, every man must find a hierarchy of values for himself. Education must offer real support in this search for a definition of the self.

ad 4. principle of service: social education of the pupils is imperative in view of the specialisation and differentiation of social life. Every task is only a part of a greater task, every labour acquires its significance from the significance of the whole labour-process.

These four principles, with their resulting goals, which proceed from contemporary culture, are no more than a guide to the educational goal of Secondary Education. For the teacher, who will eventually have to realize this goal in practice, these principles constitute a referential cadre within which he will try to reach a synthesis.

The curricula, the elaboration of the new Act, are at this moment not yet ready; we will of necessity have to consult the 1863 Secondary Education Act, which still applies, be it in a strongly modified form, until 1 August 1968.
In this Act the curricula and final examination-programmes of five types of Secondary Education are mentioned:
Gymnasium a. and b.;
H.B.S. A. and B.;
and M.M.S.

Gymnasium a.	A form of education in which the classics play an important part; the accent is on the literary aspect.
Gymnasium b.	A classical education with special attention science.
H.B.S. A.	No classics; the accent is on literary, economic and cultural phenomena.
H.B.S. B.	No classics; accent on science.
M.M.S.	Especial education for girls, all subjects are taught from the point of view of the feminine sphere of interest. This is the only curriculum in the whole system of education that has been designed for girls.

In order to trace the purpose of each of these forms of education and to support the characterisations we have given, we shall now consider the final examination-programmes for a number of subjects. We have chosen the subjects Dutch and History, and for the Gymnasium Greek and Latin in addition to these.

Dutch.

Gymnasium a.:
1. An essay on a subject to be selected by each candidate from at least six given subjects.
2. Discussion of a text in prose or poetry.
3. Explication of a fragment of prose or poetry written after 1600 in not too simple Dutch.

Gymnasium b.: same requirements.

H.B.S. A.:
1. Same as gymnasium a. and b.
2. Composition of a report or letter based on certain data.
3. An examination, during which the candidate must prove to be able to read well and to understand what is read. He must prove to be acquainted with the main lines of Dutch literature, to have read the principal products of that literature, and to be able to place them in the period in which they came into existence.

H.B.S. B.:
1. Same as Gymnasium a. and b. and H.B.S. A.
2. Discussion of a text in prose or poetry.
3. Practically the same as for H.B.S. A.

M.M.S.:
1. An essay.
2. A number of questions are to be answered, in order to prove whether or not the candidate understands and appreciates a fragment of prose or poetry presented to her.
3. Literature - this section confines itself to an examination of the candidate's acquaintance with the literary history of two main periods and with a number of works belonging to those periods.

History.

Gymnasium a.: The candidate is required to be acquainted with national and general history, starting from the French Revolution, and with the function and significance of the various institutions of the State.

Gymnasium b.: No requirements for the final examinations.

H.B.S. A.:

1. The candidate must, on the basis of questions concerning selected subjects from economic and cultural history, prove to have insight into the development of the peoples of the world.
2. Moreover he must be acquainted with the main points of political history, starting from the Vienna Congress, and particularly with those of modern times.

H.B.S. B.: The candidate must be acquainted with the course and mutual relation of events from the Vienna Congress onward, and particularly in modern times.

M.M.S.:

1. Acquaintance with the political, economic and social development since 1813.
2. Acquaintance with the main lines of cultural history since 1648.
3. The candidate must prove to be acquainted with the function and significance of the various institutions of the state.

Greek and Latin.

Gymnasium a.:

Greek:
1. Translation of a fragment of not too simple prose or dramatic poetry.
2. Translation and explication, also grammatically , of prose or epic poetry.

Latin:
1. Translation of not too simple prose or poetry.
2. Translation and explication, also grammatically, of prose or poetry.

Gymnasium b.:

Greek: only the second requirement of Gymnasium a.

Latin: only the second requirement of Gymnasium a.

d. University Education.

The 1960 Act gives the following provisions:

Title I clause 1:

> " University Education embraces education towards the independent cultivation of science and preparation for the occupation of positions in society for which University training is required or may be useful, and it promotes insight into the inter-relation of all branches of science ".

Title I clause 2, section 2:

> " 2. Besides their educative function, the Universities at all events have in view the cultivation of science; they also give attention to the stimulation of the sense of social responsibility ".

The Act indicates three goals:

1. " independent cultivation of science ";
2. " preparation for the occupation of positions in society ";
3. " it promotes insight into the inter-relation of science ".

It is the only Education Act that demonstrates this degree of clarity in its formulation.

However, what is meant by " positions in society " and " the sense of social responsibility " is not clear. A close perusal of the 157 clauses of the Act and the 267 clauses of the Academic Statute belonging to it, shows that only four clauses concern positions in society, all of them treating of the teacher in Secondary Education.

What exactly is meant by the sense of social responsibility cannot be said. The relation between education and society is clearly stated in the University Education Act, but it gives us no help in tracing educational goals.

IV. Conclusions.

1. No central goal, a certain number of tendencies.

No clearly delineated goals have been formulated in any of the educational sectors, i.e. Infant Education, Basic Education, Secondary Education and University Education.

The general, ambiguous terminology in the education acts, such as " social and Christian virtues ", " general education " etc., is an element common to all education acts. This vague generality does not constitute a basis for a formulation of the central goal of the educational system. Consequently it were better to speak of a structure of schools instead of an educational system, as the word " system " suggests a close unity.

What can be observed is a certain number of tendencies that apply to all education.
Idenburg summarizes them as follows:

1. a strong degree of government interference;
2. justice is done to the diversity of philosophies existing among the Dutch people;
3. equal opportunities for different social classes, a tendency to which the authorities have not clearly given shape;
4. the tendency to level out the contrast between General Education and Vocational Education. (9).

The tendency mentioned under 2., which cause the vagueness of the goal definitions in the education acts, allows the various sectors of education a large measure of freedom in their interpretation of the purpose of education.

2. The teachers' conception of educational goals.

The fact that it is possible for each sector of education, each type of school, each teacher even, to give their own interpretation to the educational goal, causes the goal conception of the teacher to be an essential link in discovering the exact goal of education.

This conception has its roots in the various types of teacher-training. In the Netherlands the training of teachers for Infant Education, Basic Education and Secondary Education is quite separate. For University teachers there is to this moment no training whatsoever.

The 1952 Act for the organisation of the training of Basic School teachers, and the plans to change the training of Secondary School teachers, may in the course of time result in certain common goal conceptions among the various classes of teachers. In educational practice at this moment there is a perceptible clash between the goals of different educational sectors. This diversity finds expression in the harsh transition from Basic Education to Secondary Education and from Secondary Education to University Education.

The absence of unanimity within the educational system with regard to the goal, or rather the goal conceptions of the various classes of teachers, makes it difficult for the pupil to switch from one educational sector to another.
The absence of clear, precisely formulated goals makes it difficult to trace the effects of education.

Summary.

Three questions are posed:
By whom are educational goals defined ? How are these goals to be traced ? Which are the goals of education ?.

The Government gives shape, in its educational policy, to the ideas existing in society with regard to education. Parliament supervises the execution of this policy. The professional associations of teachers contribute to the practical interpretation of educational goals by the teacher.

In order to be able to recognise the goals, a survey is first of all given of the goals that are to be found in the various forms of education. On this basis an analysis is given of the goal statements of the Government, the positions of the political parties, the texts of the education acts, together with their curricula, and the opinions of the professional associations.
Changes in society exercise an influence on education, of which educational legislation is the deposit. Educational legislation after 1945 demonstrates the ambition to make a unity of the separate educational sectors.

The texts of the education acts and curricula give a vaguely formulated goal for each educational sector; in the curricula these goals are elaborated by naming the subjects and the requirements for the final examinations.
A central goal, applying to the whole system of education, is lacking. The formulation of the educational goals leaves ample room for interpretation by each educational sector, each type of school, each teacher even.

From the analysis of our data we conclude that there are no clearly delineated goals. The most striking of the tendencies is that by which justice is done to the diversity of philosophies.

The goal conceptions of the teachers is an essential link in discovering the exact goals of education, seeing that the formulated goals leave room for diverse interpretations.

==================

NOTES.

1) Regeringsverklaring kabinet de Jong- Handelingen 2e kamer, 3e vergadering, 18 april 1967; p.27 1e en 2e kolom.

2) Grondwet; artikel 208; in Nederlandse staatsregelingen en grondwetten; Alphen aan de Rijn, 1964; p. 617.

3) Schema's onderwijsorganisaties - uitgave Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen; 's-Gravenhage 1967.

4) Prof.Dr. Ph.J. Idenburg - Schets van het Nederlandse schoolwezen; Groningen, 1964^2; p. 229.

5) Nota over een nieuwe opleiding tot onderwijzer - in De Katholieke Kweekschool, 38 (1966) nr.1, pp. 4-10.

6) Memorandum van de Raad van leraren - " De opleiding van de leraren " - in Sint Bonaventura, 32 (1965) nr. 24, pp. 653-655.

7) Struktuurplan voor het onderwijs - Dr. Wiardi Beckman Stichting Amsterdam 1965, p. 18.

8) Dr. M.A.J.M. Matthijssen en Drs. J.M.A. Munnichs - Het vormingsdoel van het v.h.m.o.; 's-Hertogenbosch 1962.

9) Prof.Dr. Ph.J. Idenburg - Schets van het Nederlandse schoolwezen; Groningen 1964 ^{2}, p. 239,241.

D. APPENDICES

11. On the Definition of Goals and the Classification of Outcomes

Johan Goudsblom

ON THE DEFINITION OF GOALS AND THE CLASSIFICATION OF OUTCOMES

Johan Goudsblom

I. On the Definition of Goals

For the purpose of the present project it is necessary to distinguish between goals and outcomes, between goals and behavior, and between goals and values. The first two distinctions, however, are explicitly rejected in the preliminary papers, and the third one is implicitly ignored.

In the preliminary report on "The Nature of Educational Goals" it is argued that we would impoverish our analysis by restricting the meaning of "goal" to preferred outcomes1) which are "consciously sought, stated in advance, and realistic." Instead, the term "goal" is defined so broadly as to include 1) verbal and behavioristic, and 2) projective and retrospective goals.

The term "behavioristic goal" is not defined. Its purpose is explained on p. 13 by the more appropriate "behavioristic analysis of goals." However, it seems doubtful if this device of behavioristic goal analysis can yield more than a tautology: whatever people do may be interpreted as the realization of a previously set goal - "goal" and "behavior" become indistinguishable. The same holds true for "retrospective goals." This concept simply equates results or outcomes of behavior with goals.

But in this way we would strip the term "goal" of all specific meaning. This loss is particularly painful since the aim of the present project is to match educational goals with outcomes. Now outcomes can be of four kinds:

	intended	unintended
anticipated		
unanticipated		

Goals, on the other hand, can only be anticipated as well as intended. (Perhaps the possibility of unanticipated goals should be admitted; but it would seem better here to speak of wishes, hopes, or utopian ideals.)

A more general but no less compelling reason to observe the distinction between goals and outcomes is implied by this fundamental rule of sociological analysis: that social behavior creates social consequences which have been neither sought nor foreseen by the participants. Thus education may lead to consequences that were not previously set as goals,- in fact, these consequences may run counter to previously set goals.

Now in a very basic sense all action, including education, is goal-oriented. Yet this in only one aspect of action. Besides goals there are other aspects like values, norms, and situational objects. Any of these aspects may take preponderance in determining the course and the outcome of action.

Consequently, we must reckon with the empirical possibility that often education may not be a highly goal-oriented process at all. Some social processes are highly goal-oriented in the sense that preferred outcomes in the future are consciously sought and realistically attained by deliberate action. It is not difficult to think of examples in the sphere of the economy or politics. With education, the matter may be altogether different. Education may be considered valuable, but not directed toward specific well-defined, realistic goals. This proposition is already suggested in the preliminary reports. Mr. van Eyndhoven's paper on "Educational Goals in the Netherlands" contains much evidence to support it.

In order to develop this proposition it is essential to distinguish between goals and values - a distinction that is not always made with sufficient clarity. Goals are more specific than values. Goals always refer to a future state. Goals are in principle within the reach of action.

Given these distinctions we might be lead to conclude that education is largely value-oriented rather than goal-oriented. Or, in Max Weber's terms, education may often be guided more by Wertrationalität ("value rationality") than by Zweckrationalität ("goal rationality"). This seems to be suggested also by Mr. Taylor's paper, where he prefers the term "procedural principles" to "goals" for such general objectives as social justice or equality of opportunity. Basically the procedural principles reflect Wertrationalität rather than Zweckrationalität.

A notable advantage of the theoretical distinction between goals and values is that empirically we may find some educational systems to be predominantly value-oriented, and others more goal-oriented. At first sight value-orientation would seem to be prevailing in some Western

European societies like the United Kingdom or the Netherlands, whereas goal-orientation appears to predominate in the United States. The American tendency toward goal-orientation may be related to the school system being more democratic and open.

II. On the Classification of Outcomes

(1) The Proposed Scheme

The proposed scheme of classification is based upon three dimensions: domains, aspects of domains, and facets of domains.

The domains are variously labeled as "major institutional roles and nonrole-structured activities,"2) "institutional areas, or areas of organized effort, or of activities, or conditions and requirements of activities,"3) and "the institutional sphere, or 'part of society' in which the outcome occurs."4)

Seven domains are listed:

1. Economic
2. Political
3. Primary Group Membership
4. Socialization and/or Education
5. Cultural Heritage
6. Orientations to Self and Others
7. Physical Well-Being

The aspects are described as "the common subdivisions of all domains and the roles to be played in them."5) Without further explanation 4 aspects, 13 sub-aspects, and 9 sub-sub-aspects are introduced.

The facets of domains are distinguished along the familiar lines of knowing, valuing, and doing as three particular modalities of role requirements.

Not counting the sub-sub-aspects of domains, we have a total of 7 x 13 x 3 = 263 possible types of educational outcomes.

(2) Criticism

In the preliminary paper on "The Nature of Educational Goals" five ideal conditions for an adequate model of educational goals are stated (p. 23): 1. analytically independent categories. 2. exhaustiveness.

3. parsimony, 4. provision for hierarchical arrangements or items, and 5. possibility of internal analysis and comparison.

Obviously these conditions obtain equally to a classification of outcomes. Judging the proposed scheme of outcomes by these ideal standards we may conclude:

1. Categories are not analytically independent. Some domains are present in others, e.g. "primary groups membership" may very well occur in economic, political, or educational activities. The aspects of domains also contain several overlaps, as do the combinations of aspects and facets, e.g. "knowledge" and "knowing", "valuing" and "standards and norms," "doing" and "skills."

2. Exhaustiveness. This criterion seems to be met, at the expense, however, of the others.

3. Parsimony. Since categories are not analytically inddependent, parsimony is not optimal.

4. Provision for hierarchical arrangement. No such provision is explicitly made.

5. Possibility of internal analysis and comparison. This possibility is also not immediately evident.

Altogether the scheme displays several weaknesses. It seems to me that these weaknesses stem from three interrelated flaws:

1. There is no general organizing principle underlying the classification scheme.
2. Therefore, there are too many categories.
3. These categories are not grounded in a comprehensive sociological theory.

(3) An Alternative: Common-Sense Classification

In seeking an organizing principle for a classification scheme we may draw upon either categories found in ordinary everyday language, or categories constructed as parts of an abstract theoretical model. Both methods have inherent weaknesses, yet both can be defended on good grounds.

A good example of the "everyday language" approach is the classification of activities in Middletown by Robert and Helen Lynd:[6]

1. Getting a Living
2. Making a Home
3. Training the Young
4. Using Leisure
5. Engaging in Religious Practices
6. Engaging in Community Activities

This sociological classification sticks very close to the way the participants themselves distinguish between their various social activities. As a result, the scheme is immediately understandable. Also, because the scheme is couched in theoretically "naive" terms, its categories can be expanded easily so as to fit all sorts of current educational research.

Thus, if we were to classify the outcomes of education (or "training the young"), we could proceed by dichotomizing the outcomes in A) outcomes "for life", and B) outcomes "for further education." Outcomes "for life" would refer to adult competence in any of the six major areas of activities: getting a living, making a home, etc. Outcomes "for further education" would refer to the capacities required for a continued school career, like "passing college entrance tests."

While the Lynds' scheme is attractive for its straightforwardness and ready understandability, it also suffers from a certain rigidity, due to the assumption that all activities take place within one of the six designated areas. A more flexible model, on the other hand, would allow for a classification of aspects of behavior, so that one single activity could be classified under more than one aspect.

The classification scheme employed in the preliminary papers somehow combines the ideas of areas and aspects of activities. As a result, the proposed scheme and the Lynds' scheme are hardly compatible, the proposed scheme being already of a more abstract analytical nature than the Lynds' common-sense classification.

(4) Another Alternative: Classification Grounded in Theory

As a second and more viable alternative to the proposed scheme I shall try to develop a set of categories based upon Talcott Parsons' theory of social systems.[7] I shall try to show, (1) that the classification of systems and subsystems of action can greatly improve upon the original classification of domains and facets of domains, and (2) that the Parsonian pattern variables or aspects of relationships may well be worth considering as a substitute for the aspects of domains in the original scheme.

A. The Domains

According to Parsons human action can be analyzed at four distinct system levels:

1. the organic system
2. the personality system
3. the social system
4. the cultural system.

These are the four basic subsystems of the general system of action. Educational outcomes may occur at any of these levels. For example:

"Physical well-being" effects the organic system
"Development of intellectual abilities" effects the personality system
"Equality of opportunity" effects the social system
"Survival of Christian values" effects the cultural system.

It should be noted that we have here four analytic categories. The same empirical outcomes can sometimes be referred to in terms of different analytic levels. For example, one particular outcome may be described as "power of thinking" in personality terms, "ability to take part in a discussion" in social terms, and "knowledge of logic" in cultural terms. The outcome occurs at three levels at once.

Any system of action according to Parsons has to meet four functional imperatives:

1. pattern maintenance
2. integration
3. goal attainment
4. adaptation

Consequently, these four functions constitute subsystems of all major systems of action. Educational outcomes, therefore, can also be subdivided by these functional subsystems. Thus, at the social level we may note:

1. outcomes obtaining to pattern maintenance, e.g. commitment to societal values
2. outcomes obtaining to integration, e.g. acceptance of solidarity norms
3. outcomes obtaining to goal attainment, e.g. abilities pertaining to political citizenship

4. outcomes obtaining to adaptation, e.g. command of professional role requirements.

If we now compare the original proposed classification scheme with the Parsonian classifications, a rather surprising correspondence emerges. The first four categories of the original scheme correspond closely to the four subsystems of the social system:

1. Economic roles correspond to adaptation
2. Political roles correspond to goal attainment
3. Primary group roles correspond to integration
4. Socialization roles correspond to pattern maintenance

Even more strikingly, the three remaining categories correspond to the three major systems of action outside the social system:

5. Cultural heritage corresponds to the cultural system
6. Orientation to self and others corresponds to the personality system
7. Physical well-being corresponds to the organic system.

In view of this remarkable convergence I would suggest to rename the "domains" into "systems" and "subsystems" in the Parsonian sense. Outcomes can then be classified as follows:

1. Organic System
2. Personality System
3. Social System
4. Cultural System

Since the primary focus of the present project is sociological, the social system outcomes can be further subdivided as follows:

3.1. Adaptative Subsystem
3.2. Goal Attainment Subsystem
3.3. Integrative Subsystem
3.4. Pattern Maintenance Subsystem.

This method of classification yields as a major advantage that we can clearly distinguish the social system from the other systems of action. This is of great importance to the present project, for it implies that while a number of educational outcomes may be stated in terms of social role requirements, others can only be stated in a terminology proper to either the organic, or the personality, or the social system. Thus, in the original scheme, outcomes in the sphere of physical well-being have quite rightly not been subdivided as to "role aspects".

This is not because these outcomes are irrelevant to role performance, but because in themselves they are of a different order. While the social system ~~are~~ is made up of role relationships, the other systems of action are external to the social system, and provide *preconditions for role performance* rather than specific role requirements. We hit here upon the possible distinction between *socialization* as the preparation for role performance and *education* in a wider sense, comprising all systems of action. This is a crucial point which is insufficiently brought out in the original scheme.8)

B. The Facets of Domains.

The division into "facets" in the original scheme follows a classic division of psychic functions which is not altogether at odds with the Parsonian action scheme. Thus, as personality functions,-"knowing," the cognitive function, corresponds to adaptation,-"doing", the active function, corresponds to goal attainment, and-"valuing," the evaluative function, corresponds to integration. Obviously, from a Parsonian system viewpoint, a fourth category is lacking. This could be filled in as "willing", the conative or motivational function, corresponding to pattern maintenance.

The fourth category is not to be added just for the sake of symmetry, but because it does constitute a separate aspect, clearly distinct from "valuing". One may *value* something highly, and yet lack the *will* needed for the effort to attain it. Since education bears equally upon both functions, the addition of "willing" seems to be in order.

C. The Aspects of Domains.

Finally, the "aspects" dimension remains. Here again it would seem that Parsonian theory contains the elements for a systematic classification. Action at any system or subsystem level implies a set of choices between certain polar alternatives. Parsons lists four such ranges of choice, or, as he calls them, "pattern variables:"

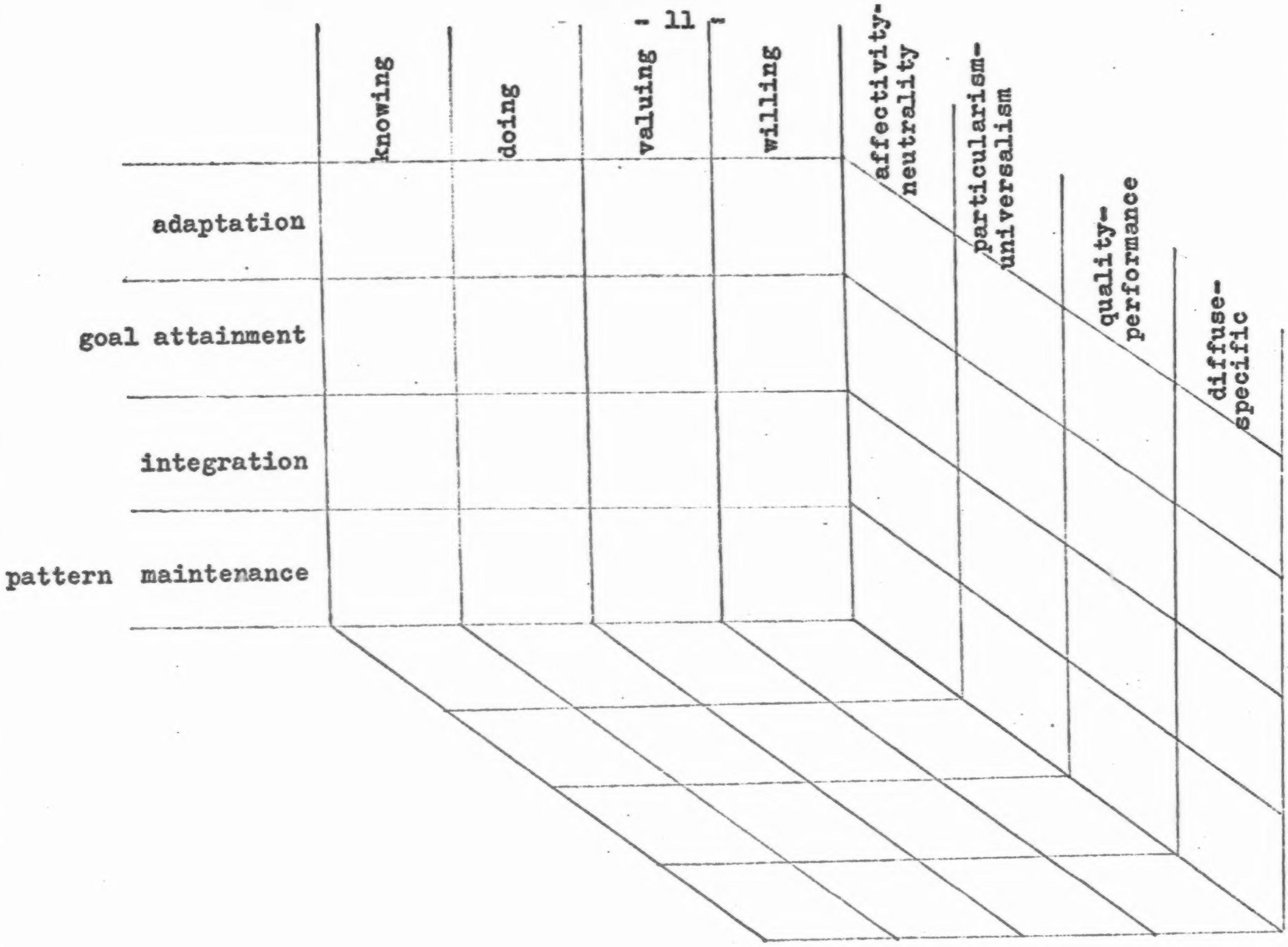
1. Affectivity - Neutrality. Here the dilemma is: should gratification be sought immediately or should it be deferred? In other words, is there an immediate affective involvement in the situation, or is there a neutral, disciplined attitude?
2. Particularism - Universalism. Should one act in accordance with general universal standards or should one be guided by the particular relations in which one stands toward the object of action?

3. Quality - Performance. Should one treat the object of action on the basis of its ascribed qualities or should primacy be given to the object's achievements or performances?
4. Diffuseness - Specificity. How many aspects of the object are relevant to the actor? Will he direct his action toward a broad and ill-defined range of attributes, or will he be concerned with one well-defined specific aspect only?

The four pattern variables are relevant at each system level. They enter the organic level as dispositions for choices to be made before impulses can be released. At the personality level they are present in attitudes or habits of choice. At the social level the pattern variables enter as normative structures or aspects of aspects of role definition. At the cultural level they are embedded in values.

The relevance for our classification scheme is great. Any educational outcome will involve a more or less explicit choice of a point or range on the four continuums of pattern variables. Thus education may install certain attitudes of neutrality, universalism, specificity, and performance as appropriate for some situations, and other sets of attitudes for other situations. These aspects of outcomes may enter our classification scheme as a third dimension added to the system classification.

Summing up, we suggest a classification into four major systems of action. Concentrating upon the social system as the major concern of sociologists,9) we may distinguish four social subsystems, in each of which relevant socialization outcomes occur, outcomes that can be further subdivided as to psychic function and pattern variable. The whole scheme can be presented in the following cubic form:


knowing
doing
valuing
willing
affectivity-neutrality
particularism-universalism
quality-performance
diffuse-specific
adaptation
goal attainment
integration
pattern maintenance

Of course many problems remain to be solved. The scheme outlined here is of a highly abstract analytic nature. It will require a great deal of ingenuity to fit the available data of educational research into this scheme. It would seem, however, that if comparative sociology of education is to make any advance, we need to develop a set of categories on a level of abstraction that is not bound to particular school systems and curriculums Hopefully the suggestions made above can be of some use in this respect.

Notes:

1. "Preferences for an outcome" (p. 10) seems to be a writing error.
2. "The Nature of Educational Goals," p. 17.
3. "The Measurement of the Effectiveness of Educational Systems," p. 4.
4. "Problems in the Theory and Method of the Classification of Outcomes," p. 45.
5. "The Measurement..." p. 6.
6. Robert S. and Helen M. Lynd, Middletown, New York: Harcourt, 1929.
7. For a convenient survey, see Talcott Parsons, "An Outline of the Social System," in Talcott Parsons et al. (eds.), Theories of Society, New York: Free Press, 1961, pp. 30-79.
8. An interesting corollary of the action system approach to education is the possibility of a theory of system interchanges. One possibility is to view education as a contribution that the social system makes to the other systems of action. At a lower level of generality, we may conceive of the educational system as a part of the pattern maintenance subsystem of the social system. The problem then arises what the mutual contributions are between education on the one hand, and economy, polity, and community on the other hand.
9. I have not drawn subdivisions into the cultural system because this would not be relevant in the present context. While pre-university education of course transmits cultural symbols and values, it does not appear to have immediate effects upon the cultural system as such. If required, one could also attempt to subdivide the cultural system into subsystems, e.g. science; technology; ethics and religion; philosophy and art.

D. APPENDICES

12. Educational Problems and the Situation of Educational Research in the Netherlands

from Foundation for Educational
Research in the Netherlands

EDUCATIONAL PROBLEMS
AND THE SITUATION OF EDUCATIONAL RESEARCH
IN THE NETHERLANDS

Foundation for Educational Research in the Netherlands

I. PROBLEMS IN DUTCH EDUCATION.

In the autumn of 1966 the Netherlands Foundation for Educational Research submitted two questions to 150 bodies, associations, organizations, scientific institutes, etc., which are concerned in some way or the other with educational problems. These questions were as follows:

1. What are in your opinion, in order of urgency, the three most important problems calling for solution in our educational system to which scientific research could make a contribution?
2. What are in your opinion, in order of urgency, the next three problems for which a solution should be sought?

The answers obtained have brought the following needs to light.

1. Objectives and content of education.

1.1 It is necessary to establish the general objectives of education. Further detailing and concretization of these objectives for the various school types, fields of study, school years, subjects and parts of the curriculum are desired. The objectives of education should be so defined that they can be used in the educational process and in the evaluation of the results of education. The contributions of the various didactic procedures towards the achievement of educational objectives are insufficiently known.

1.2 The content of educational aims should be regularly examined to see whether it is in accordance with the expectations of the community and with the needs and wishes of the individual. In so doing efforts ought to be made to adjust to or anticipate the rapid development in society, business, technology, science and leisure-time activities.

On the other hand, provision should be made for a further adjustment of (school) conditions to the best possible development of personality. As a starting-point attention is drawn to the possibility of keying education to the requirements made by adult life: as a marriage partner, a citizen, an employee, etc. The choice of suitable subjects for tuition, of didactic procedures which are effective (and which also foster social development, for instance) and the further shaping of school life (in a environment suitable to children) play a leading part in this.

1.3 Planning the curriculum and coordinating educational programmes leave something to be desired. The material conveys the impression that various of the organizations that answered the questions feel that there is perhaps too large a degree of freedom in Dutch education with regard to choice of subjects for tuition, and that this is one of the reasons why all kinds of attempts at reform tend to be frustrated. The general trend is that more support and regulation (uniformity) in respect of this matter are desired. What criteria must be adhered to in the choice of subjects for tuition and in dividing these subjects among the teaching time available?

Among other things, curriculum planning for the school system as a whole is adjudged necessary, so that in the new organization of continued education in the Netherlands too, gaps and overlaps in the training of pupils at the schools to be successively attended can be prevented. On the other hand, through the introduction of key and elective subjects, and by making allowance for this form of individualization in examinations, the generally expressed requirement that children should be given the education appropriate to them could be satisfied.

1.4 Various answers indicate that in Dutch education there are numerous gaps and insufficiently developed sectors in the usual subjects taught. For instance, it is requested that more attention be paid to technical, artistic and physical education, especially in (general) secondary education. Good speaking and writing of Dutch should be more effectively taught.

Education is not sufficiently directed towards the pupils' future place and work in society, so that the transition from school to society occurs with too little preparation. In view of the increase in international contacts attention is drawn to the problems connected with learning a second (foreign) language in the primary school.

1.5 Too little is known about the actual functions of education and those ascribed to it, and also about the way in which these functions are now performed. Study of and research into this problem are regarded as a prerequisite of solution of the problems relating to the determination of objectives and the choice of subjects for tuition.

2. Training and refresher training of teaching staff.

2.1 Judging by the large number of reactions calling for improvement of the training and for organization of (obligatory) periodical refresher training of teaching staff in the widest sense of the term, there is an almost universal sense of dissatisfaction at the preparation of teachers and heads of schools, notably with regard to pedagogic and didactic training (professional ability). In the solution of educational problems those who in fact do the school work play a leading role. A condition as yet unfulfilled for the proper performance of the function of head of school is "training in leadership". Reference is also made to the often deficient training followed by those who are to take up posts in the inspectorate of education, as teachers in the training institutes for teaching staff, and as school guidance officers in school advisory services.

2.2 Various suggestions are made for improving the training of teaching staff. The problem lies in the implementation of these suggestions. Job analysis may supply a basis for a system of training and refresher training of teachers and school heads, and may perhaps also contribute to an improvement in the recruitment (possibly selection) of prospective teachers. It ought to be possible to make more use in teacher training at colleges and universities of modern technical aids, such as closed-circuit TV. Observation, description and analysis of what goes on during a lesson, and demonstration of didactic procedures and specific teaching situations, are considered to be of great importance to the professional training of teachers. In addition, especially in connection with the severe requirements that have to be made of the teachers' personality, mention is made of the possibility of integrating socio-pedagogic techniques in teacher training.

2.3 Improvement of teacher training courses, in the opinion of several who answered the questionnaire, offers numerous opportunities for more indirect improvement of education. For instance, it is pointed out that for improvement of teacher training courses an exact definition of the objectives of education will be needed. In addition, improvement of such courses requires that more attention be devoted to a study of subjects for tuition and to the further development of didactic procedures, especially the individualizing methods.

2.4 There is little known about the conditions that have to be fulfilled in order to realize effective additional training facilities for teachers in all branches of education. The induction and guidance of young teachers leave something to be desired. The possibility of arriving at the selection and training of school guidance experts and research-workers in the field of education by reskilling teachers deserves more attention.

3. Didactic procedures and aids in education.

3.1 Two problems occupy a central position in the answers concerning methods of teaching and instructional aids: the extent to which they contribute to differentiation and individualization of education, and their general effectiveness. It is, however, evident that various aspects of educational reform and of the problems of teacher training courses are directly connected with what has been said about the procedures and aids.

3.2 Differentiation and individualization of education, not only by improving the choice of subjects for tuition but also by applying appropriate didactic procedures and aids, is considered desirable, among other things to avoid serious difficulties in learning and to solve the problem of pupils failing to gain promotion to the next class. Study of and research into teaching methods and educational aids ought to lead to better insight into the varying degree in which use of these leads to actual allowance being made for the differences between pupils in aptitude, speed of learning, self-activity, etc., and also for the greatly differing needs of pupils as a result of the differences in social conditions and upbringing at home.

3.3 There is too little known about the effectiveness of didactic procedures, teaching aids and modern technical auxiliary equipment. Comparative studies are necessary so as to be able to make a well-founded choice between the various possibilities, which is desirable from an economic point of view too. In addition to more traditional techniques, teaching aids and auxiliaries, reference is made above all to the problems relating to programmed instruction on the one hand and to audio-visual aids, the language lab and the use of television on the other. There is still too little known for certain about the advantages and disadvantages of these modern means, and also the problems bound up with the responsible integration of new forms of instruction - possibly with the assistance of a computer - in education call for study and research.

3.4 For the realization of educational objectives the choice of methods of instruction in relation to the content of education is of far-reaching importance. The selection of educational methods and the organization of activities in the class-room play a leading part in encouraging an inclination to cooperate, take the initiative and bear responsibility. More allowance will have to be made for this when planning school work.

3.5 Study and further development of didactic procedures and aids may also notably benefit gifted pupils. In general it is stressed that such research should also cover learning and study behaviour and the motivation of the teacher and the pupil or student. "Learning to study" is still nog getting the attention it deserves.

4. Appraisal, guidance and selection of pupils.

4.1 Problems regarding the appraisal, guidance and selection of pupils were on various occasions defined in close connection with problems regarding the structure and functioning of the organization of education, while in the background ideas about the optimum realization of educational objectives almost always play a major part. With regard to the subjects summarized here under points 4 to 6, there is for various reasons really no question of a clear order of priorities in the answers received.

4.2 The methods of appraisal usual in education should be improved (supplemented, replaced). There is too little uniformity in the appraisal procedures, a lack of clarity with respect to appraisal norms, and a need for more objective aids (e.g. school achievement tests). Improvement of the appraisal of school performance is on the one hand advocated in connection with the pursuit of fairer selection procedures, and on the other hand considered necessary to give teachers a better idea of the effect of their teaching efforts.

4.3 The guidance of pupils in Dutch education is not satisfactory. There is a need for continuous guidance of the pupils during their school career, and for guidance in the wider sense (help and advice to teachers, informing the parents), among other things in connection with the need for prevention, early diagnosis and solution of difficulties in learning, and for effective aid in the choice of a suitable kind of secondary education. Guidance is also expected to result in a larger percentage of pupils from working-class families in pre-university education and university education. Guidance is regarded as a means of increasing the teaching effect (fewer non-promotions and drop-outs). Through the work of school guidance agencies (school advisory services) research into processes of learning and the evaluation of the results of treatment could be promoted.

4.4 Improvement of the way in which pupils are selected (e.g. by introducing objective methods of appraisal, by creating selection periods in education, etc.) is widely recommended as a means of smoothing the path of education for the pupils. Since selection decisions entail a prediction of suitability to follow a certain type of education, it is asked which combination of means will lead to the soundest selection decisions. In addition the way in which the various selection activities have to be organized is a problem that has become particularly urgent through the new statutory enactments in this field. Besides improvement of the selection for secondary education it is requested that clarification be given of the entry criteria for the various forms of special education and for the selection of those wishing to study at university.

5. Structure and functioning of the educational system.

5.1 Problems of coordination between the various forms of education are directly connected with the various stages in the structure of the organization of education, and are above all the result of faulty coordination of educational programmes. Vertical (longitudinal) planning of curricula from the infant school to professional and university education could improve this. Other causes are the differing methods of instruction and the discrepancies in internal organization of the various school types.

5.2 Many feel that the coordination of education with respect to content, methods and organization leaves something to be desired. The school change-over points (infant school-primary school, primary school-secondary school, transition to university) require on the one hand preparation, on the other hand certain concessions and a gradual approach in the induction of the pupils. For instance, the infant school is faced with the task of guiding its pupils towards primary education, while initial primary education should make more allowance for the development phase of the children just coming from the infant school.

5.3 In the transition from primary to secondary education an additional important factor is involved. The variety of school types for secondary education calls not only for a preparation of the pupils in the highest classes of the primary school, differentiated according to the type of school for which they are headed, but also for selection of the pupils leaving primary education. It is true that attempts are being made to improve this by interspersing bridge classes (in junior technical education this is the general year), but putting this intention into effect still involves numerous unsolved problems, especially in practice, such as the composition of the bridge classes, the concrete content of the teaching given in this first common year, the optimum realization of the selection function of the bridge class, etc.

5.4 As against the idea of continuing selection and distribution of the pupils over an increasingly differentiated continued education, the idea of a more flexible organization of the educational system is posited.

5.5 In addition mention is made of numerous problems relating to internal school organization: the poor efficiency of the administrative side, the lack of a definition and differentiation of the function of teaching staff, the number of pupils per class (considered to be too large), etc.

5.6 Problems of the school age and choice of school type deserve separate mention. To improve entry into the process of learning of the primary school, some answers suggest that it is advisable to lower the school age to five years. Others consider it desirable to raise the school age or to institute part-time compulsory education to say the age of eighteen. It is also advocated to delay the moment at which the school system compels the pupils (or their parents) to opt for a certain form of secondary education, e.g. until the pupil is about fifteen.

6. Education and social conditions; prevention of learning difficulties.

6.1 The reactions with regard to the relation between education and social status may be divided into two groups. In the one group the stress falls on creating optimum chances of educational success of gifted children from working class or socially deprived families. The other group urges improvement of pedagogic care and adjustment of the didactic approach to the group of socially handicapped children as a whole.

6.2 In the first group emphasis is laid on implementing 'equality of educational opportunity'. The reactions relate mainly to children whose talents have become evident. To improve their situation the principal call is for the removal of financial and socio-psychological barriers.

6.3 In the other reactions - i.e. those relating to culturally disadvantaged children, irrespective of their talents - the stress is laid on both pedagogic and didactic aspects: general language training, collaboration with the homes, adaptation of school life to the needs of this group. The early detection of more gifted children is really subordinate to the main purpose: aiding these groups of children as such, and as soon as possible (already in infant education).

6.4 With respect to the prevention of serious difficulties in learning reference is made on the one hand to the importance of more individualizing methods in education, and on the other hand to the early identification of factors that may disturb or hamper an incipient process of learning. In various reactions concern was expressed at the number of non-promotions, at the poor teaching effect of some branches of secondary education and at the growth of special education, notably the increase in the number of children with learning difficulties and emotional disturbances. Too little attention is paid to pupils who have lagged behind to a relatively minor extent. The year class system, in combination with the predominantly traditional class teaching, is considered to be an important factor in the occurrence of arrears and difficulties in learning. Too little is known about the value and the feasibility of alternative (more individualizing) forms of organization of instruction.

7. Methods and organization of educational research.

7.1 Very many answers presented their reactions in the form of themes for research. In addition various problems of educational research as such are also mentioned, in particular with regard to the methods and the organization of research. Reference is also made to the absence of a critical systematic survey of what has been done in the Netherlands in the way of educational research. The development of research in the field of education is hampered by the relatively small number of research-workers possessing not only sufficient knowledge of methodological problems but also the necessary insight into educational problems.

7.2 Development and improvement of research methods on behalf of education are considered desirable in three respects. In the first place methods giving better insight into the process of teaching and learning are asked for, notably with regard to the part played by motivating factors. How can teaching methods, educational aids and courses be compared with each other in a scientifically sound fashion? Then there proves to be a need for the development and improvement of aids, such as school achievement tests, aptitude tests, inventories, etc. More attention ought to be paid to the devising of educational evaluation methods, coupled with certain educational methods (courses). Finally there is a demand for further development of research methods that will lead to more exact research results. This applies in particular to research directed towards evaluation of the results of a given course or period of education.

7.3 On the dividing line between methodology and the organization of research lie the reactions asking for action research, school experiments, etc. Educational experiments should not result only in knowledge relating to the content of educational problems and in proposals for improvement of education, but should also be directed towards finding out how improvements can be introduced into education. Close connection with the practical side of education and enlistment of the services of teachers and didactic staff (for instance of pedagogic centres) are considered prerequisites of increasing the effect of educational research on the practical side of education. For the rest there are still many unsolved problems of method and practical organization discernable in the effective integration of the process of research itself, and also of its results in education.

8. Innovation in education.

8.1 Numerous difficulties are encountered in the innovation of education. A study of these difficulties ought to lead to a clearer understanding of the conditions that have to be fulfilled in order that improvements can be efficiently made. Most reactions leave unstated the type of change that would have to be made. However, some answers propose fairly incidental improvements and supplementations; others consider the problems around systematic reform of education on a larger scale.

8.2 The main problems of innovation relate to the reduction or surmounting of resistance among those concerned (notably heads of schools and teachers), the opposition of the educational system to change (its inertness), the organization of systematic educational reform, the efficiency of the technique of innovation, the rate at which the process of change occurs and the consolidation of the changes effected.

8.3 There is some doubt about the effect of the results of research on education. On the one hand attention is drawn to a lack of communication (dissemination to the teachers in the schools), while on the other hand research into the educational situation itself is advocated, as a result of which schools can profit in a more direct manner from scientific research.

8.4 An important task in the area of innovation problems is asigned to school advisory services to be set up. Collaboration with pedagogic centres is regarded as a prerequisite of the introduction of improvements. On the other hand severe requirements must be made of those in charge of work in the school.

8.5 Carrying through changes should be accompanied more than up to now by research directed towards evaluation of the results and any side-effects of changes introduced.

9. The time schedule of school work.

9.1 In the organization and further shaping of the work at schools, time schedules play an important part. The length of the school day, the duration and distribution of breaks, the arrangement of the school week and the distribution of holidays over the school year introduce a certain regularity into the childrens' school attendance. With reference to symptoms of fatigue among the pupils it is asked whether the length of school work and the way in which the pupils are burdened (e.g. by the division into periods in the subject teacher system) are in fact appropriate to the rhythm of life of the pupils.

9.2 In addition, more practical difficulties occur: time-table problems through introduction of a five days school week, by the staggering of holidays, etc. Precisely because changes in the hours of work are often introduced on the strength of motives that have nothing to do with education, it is wondered whether research could not perhaps gain some insight into the effects of such administrative measures.

9.3 Against some reactions in which the question of shortening the length of studies after secondary education is put forward, there is a much larger number in which the stress falls on the most efficient use possible of the time available for study. In university education, partly in view of the desire to shorten the length of studies, a distinction ought to be made between the length and the orientation (contents) of the studies of those wishing to use their degree to obtain a post in society and those wishing in the first instance to serve the cause of learning. The tendency to regard the length of a course of university study as a criterion of its social status is considered to be of doubtful wisdom, especially because as a result efforts are sometimes made to extend the length of studies precisely for status reasons.

10. Parents and school.

10.1 Parents should play a larger part in education: how is this to be realized? Parents now have too little say and have no feeling of joint responsibility. For collaboration between family and school a change of attitude by parents and teachers is considered necessary. Family upbringing and school education should be harmonized. This collaboration is characterized as an important condition for effectuating the pedagogic function of the school. Enlisting the services of experts especially trained for this work might perhaps lead to an improvement.

10.2 Information to the parents on the functioning of education, on possibilities after primary school, on implications of a concrete choice of school after basic education, on home-work problems and leisure-time activities ought to be provided more effectively.

10.3 The coordination between initial school education and upbringing within the family leaves much to be desired. What can and what must the school demand from the child, and what consequences may this have for upbringing in the family, in connection with the preparation for school? Too little is known about the varying contributions of different types of families to the upbringing of the children growing up in them, and about the methods of improving this if required.

II. THE SITUATION OF EDUCATIONAL RESEARCH 1966

In 1966 the Netherlands Foundation for Educational Research made an investigation into the situation of educational research. All eligible institutions were visited for this purpose by a scientifically trained member of the staff.

In all 63 institutions proved to be active in this field, viz.:

24 university institutes (pedagogic institutes, psychological institutes, and sociological institutes),
5 centres for research into university education,
10 semi-university and 'independent' institutes,
10 pedagogic centres and 'educational guidance' institutions, and
14 other institutions.

Table 1 contains the data concerning the question of the extent to which the institutions were active in 1966 in the field of educational research.

Table 1. Number of institutions, the average participation in educational research and the variation in that participation per group of institutions.

	Number (N = 63)	Average participation	Variation minimum	Variation maximum
Pedagogic institutes	8	0.50	0.30	0.80
Psychological institutes	11	0.30	0.10	0.80
Sociological institutes	5	0.20	0.10	0.30
Centres for research university education	5	0.90	0.70	1.00
Semi-university and independent institutions	10	0.60	0.20	1.00
Pedagogic centres & educ. guidance institutions	10	0.40	0.10	1.00
Other institutions	14	0.40	0.10	1.00

The following is known about the working time devoted to educational research by the staff:

Table 2. Number of staff members, with their working time (converted into man-years) devoted to educational research in 1966.

	Number concerned	Number of man-years
Graduates	263	126
Assistants	191	106
Clerical staff	-	91
Total number of man-years		323

Table 3 shows the variation in working time of 263 staff members (graduates only) devoted to educational research in the seven groups of institutions.

Table 3. Number of graduates and their variation in working time devoted to educational research in 1966.

working time / institutions	0 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%	unknown	Total
Pedagogic institutes	5	28	15	5	3	5	61
Psychological institutes	15	19	14	3	2	-	53
Sociological institutes	6	-	1	-	5	-	12
Centres for research university education	1	3	1	1	8	2	16
Semi-university and independent institutions	20	3	5	7	11	1	47
Pedagogic centres & educ. guidance institutions	5	11	3	3	10	8	40
Other institutions	11	10	3	2	7	1	34
Total	63	74	42	21	46	17	263

The following data have been collected about the research performed.

Table 4. Classification of 296 educational research projects in accordance with the ten categories of problems denominated in chapter I

		Number
1.	Objectives and content of education (curruculum research)	27
2.	Training and refresher training of teaching staff	13
3.	Didactic procedures, teaching methods, instructional aids	60
4.	Appraisal, guidance and selection of pupils	77
5.	Structure and functioning of the educational system	59
6.	Education and social conditions; prevention of learning difficulties	23
7.	Methods and organisation of educational research	3
8.	Innovation in education	4
9.	The time schedule of school work	-
10.	Parents and school	1
11.	Other subjects	29
	Total	296

According to educational level the research projects can be arranged as follows.

Table 5. Classification of 296 research projects to educational level.

		Number	Total
I.	Primary education (including infant school)	54	
	Special education	21	
	Sub-total		75
II.	Secondary education (general)	37	
	Pre-university education	38	
	Vocational/professional education	46	
	Part-time education (general and vocational)	12	
	Sub-total		133
III.	University education		53
IV.	No connection with any type of school or educ.level		35
	Total		296

The costs of educational research were around ƒ 10.500.000 in 1966, a sum that is equal to 2.5 per thousand of total Government expenditure on education in the Netherlands in that year.